



**Universidad**  
Zaragoza

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

## Trabajo Fin de Grado

Aplicación de diferentes metodologías de enseñanza  
en una unidad didáctica de deportes colectivos

Application of different teaching methodologies in a  
collective sports didactic unit.

Autor/es

**Raúl Gasca Iso**

Director/es

**Miguel Chivite Izco**

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte

CURSO ACADÉMICO 2017/18

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el aprendizaje y motivación de los alumnos en el deporte del fútbol mediante la aplicación de dos modelos de enseñanza (comprensivo y tradicional).

La población del estudio incluyó a 104 alumnos de Segundo Curso de Educación Secundaria (14-16 años), separados en dos grupos. El primero contó con 51 alumnos, a los que se les aplicó una metodología comprensiva. El segundo recibió una metodología tradicional, lo formaron 53 alumnos. Para valorar la motivación los participantes rellenaron un cuestionario relacionado con las necesidades psicológicas básicas (NPB) en el fútbol.

La competencia motriz fue evaluada por medio de un *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI). Los resultados obtenidos muestran cómo el grupo del modelo comprensivo obtuvo valores significativamente más altos ( $p < 0,05$ ) en las necesidades de autonomía y de relaciones sociales. La mejora de la competencia motriz también fue mayor en este grupo. El progreso fue significativo en las variables de táctica ofensiva y de intercepción de balón. Sin embargo, en la variable de conducción de balón, el desarrollo fue significativamente mayor en el modelo tradicional.

*Palabras clave: Fútbol, modelo de enseñanza, comprensivo, tradicional, metodología, motivación, NPB, competencia motriz, GPAI.*

## Abstract

The objective of this study is to analyze the learning and students motivation related to the sport of Soccer through the application of two teaching models (comprehensive and traditional).

The study population included 104 students in the Second Course of Secondary Education (14-16 years) which were separated into two groups. The first group was composed of 51 students who applied a comprehensive methodology. The second one received the traditional methodology, who was attended by 53 students. In order to assess the motivation of the students in the sessions, a questionnaire related to the basic psychological needs (NPB) in football was filled out.

Motor skills were evaluated by means of Game Performance Assessment Instrument (GPAI). The results show how the students who received the teaching of comprehensive model deserved values significantly higher ( $p < 0,05$ ) in the needs of autonomy and relatedness. Improvement of motor skills was also higher in the comprehensive model. This increase was significant in variables of tactical offensive and interception of the ball. However, in the ball driving variable, the development was significantly higher in the traditional model.

*Keywords: Soccer, teaching model, comprehensive, traditional, methodology, motivation, NPB, motor skills, GPAI.*

# Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico y conceptual .....	6
Repaso a la terminología.....	8
Evolución histórica de la enseñanza deportiva en la Educación Física .....	9
Modelos de enseñanza en la actualidad .....	13
Modelos pedagógicos básicos.....	15
Modelos pedagógicos emergentes .....	20
La motivación en las clases.....	25
3. Metodología.....	27
Sistemas de recogida de información .....	27
Tratamiento de la información.....	28
4. Desarrollo del trabajo de campo .....	29
Participantes.....	29
Puesta en acción.....	30
Evaluación .....	31
5. Resultados.....	33
6. Discusión .....	38
7. Conclusiones.....	41
8. Reflexiones y perspectivas de futuro.....	42
9. Bibliografía.....	44
Anexos.....	49

## 1. Introducción

El siguiente trabajo se centra en la intervención realizada en un contexto escolar. Más concretamente, en el aprendizaje de un deporte colectivo durante el transcurso de una unidad didáctica (a partir de ahora UD).

Hoy en día el deporte es abordado como uno de los contenidos de mayor relevancia dentro de la Educación Física. Si hablamos de objetivos, existen varios como, el conocimiento del deporte y sus reglas, o el trabajo en equipo durante las clases. Ahora bien, una vez que fijamos los contenidos y objetivos a trabajar en cualquier modalidad deportiva, es necesario saber cómo estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, es conveniente analizar las distintas metodologías aplicadas, dependiendo del contexto en el que nos encontramos. Este trabajo se centra en las metodologías de enseñanza, en otras palabras: el cómo enseñar.

Teniendo en cuenta, que existe gran diversidad al hablar de metodología, de forma general, podemos decir que existen dos grandes grupos: la metodología tradicional o modelo técnico, y la alternativa, modelo activo o comprensivo (Robles, Giménez y Abad, 2011). Es por ello que, en nuestro caso y debido a las limitaciones de este trabajo, hemos de seleccionar dos métodos y estilos de enseñanza que se diferencien claramente en esas líneas de actuación. Siendo, bajo nuestro punto de vista, la forma más adecuada de encontrar distinciones significativas entre las dos opciones.

En base a la categorización que hace Mosston (1978) en su espectro de estilos de enseñanza, asumimos el mando directo y la asignación de tareas como ejemplos de metodología tradicional. En cuanto a la metodología alternativa, nos centramos en estilos de corte cognitivo como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

En este estudio, analizaremos la eficacia de los participantes en base al tipo de metodología aplicada, tratando de determinar cuál de ellas resulta más adecuada para la muestra escogida.

De esta forma, el objetivo del estudio será valorar el resultado final de la aplicación de dos metodologías de enseñanza en una UD de un deporte colectivo, concretamente el fútbol.

Los objetivos derivados de esta intervención fueron valorar qué metodología producía una mayor mejora en el aprendizaje de una UD de fútbol, tratándose de un contexto real con alumnos de secundaria de 3º ESO (14-16 años).

Para ello, se realizó una evaluación inicial y final con un mismo ejercicio donde se analizaban las habilidades técnico-tácticas de los alumnos. El instrumento de evaluación diseñado fue un Game Performance Assessment Instrument (GPAI).

Sin embargo, nuestra labor docente, y más si cabe, en el ámbito escolar, no debe limitarse al rendimiento deportivo del alumnado. Existen otras variables de suma importancia para conseguir una enseñanza lo más íntegra posible. Desde una perspectiva ética, como educadores deportivos, consideramos oportuno valorar la satisfacción de dichos participantes durante el proceso de enseñanza. A través del cuestionario de (Pulido, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Amado y Chamorro, 2016), pudimos comprobar qué tipo de necesidades psicológicas básicas (a partir de ahora NPB) habían sido mejor abordadas en cada grupo de alumnos, dependiendo de la metodología utilizada.

Previamente a la realización del estudio y tras la lectura de trabajos similares, se podrían prever dos consideraciones generales. La primera de ellas es que los participantes consiguen mejorar sus aptitudes en la modalidad deportiva con ambas metodologías. La segunda es que la metodología comprensiva produce una mayor satisfacción de las NPB de los alumnos.

## 2. Marco teórico y conceptual

En el momento en el que diseñamos una UD, muchos son los aspectos de a tener en cuenta por el docente. En cuanto a los objetivos, puede haber diversos, desde la mejora del rendimiento motor o el aprendizaje de una serie de valores, como el respeto o el trabajo en equipo. Si hablamos de contenidos, se pueden dividir en bloques. Algunos ejemplos son el bloque de condición física o el de juegos y deportes. Y dentro de los recursos, podemos incluir distintos en función del contexto que nos encontramos, habiendo varios espacios de trabajo (pabellón, piscinas, pistas exteriores...) o materiales (conos, picas, balones, raquetas...) entre otros.

El docente debe ser el encargado de mediar en el aprendizaje o, en otras palabras, de facilitarlo, por lo que deberá tomar decisiones sobre cómo controlar todos estos elementos que configuran el proceso (Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña, 2009). Por ello, es necesario conocer con total garantía cuáles son aquellos elementos con los que se va a encontrar durante la impartición de las sesiones y cómo va a estructurarlos.

Sabiendo de la importancia de todos ellos como un conjunto, sería conveniente profundizar en cada uno, dada su variabilidad, para poder conocer el valor del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen otros estudios recientes centrados en la importancia de los contenidos durante las clases (Castejón-Oliva y Giménez, 2017) o en el uso de herramientas de evaluación (Aguilar, Martín y Chiroso, 2018). En nuestro caso, la atención irá dirigida a los métodos de enseñanza.

En la actualidad sigue el debate en relación a los tipos de metodologías que han de utilizarse dependiendo de la modalidad deportiva que se abarque. Gran número de las investigaciones relacionadas con el tema se han centrado en el contexto deportivo, siendo menor el número de estudios en el contexto escolar (González-Espinosa, Molina, García-Rubio, Medina y García-Santos, 2017). Esta es una de las razones por las que es conveniente seguir con la investigación en este campo y así averiguar la eficacia de cada método de enseñanza en relación al contexto que nos cierne.

Si hablamos del deporte en la Educación Física, la cuestión más conflictiva es el aspecto metodológico, convirtiéndose en uno de los principales objetivos de análisis en el ámbito de la enseñanza deportiva (Rodríguez, Mato y Pereira, 2016).

Los deportes de colaboración-oposición son los más usados por sus características especiales, el número de toma de decisiones y la comprensión táctica. Estas características son idóneas para desarrollarlas dentro del área de Educación Física (González-Espinosa et al. 2017).

En el siguiente estudio, utilizaremos el deporte del fútbol como modo de instrucción en un contexto escolar debido a su gran conocimiento por la población actual. El fútbol es el deporte más practicado por niños/as en su tiempo libre, pero esto no puede ser una excusa para evitar su tratamiento didáctico, sino que puede ser un contenido interesante para incluir en la impartición de las clases (Rodríguez et al. 2016).

Nuestro trabajo se basará en modificar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando este deporte como un contexto. El fútbol va a ser el marco que nos vamos a encontrar con sus propias condiciones formales y funcionales, en el que se va a desarrollar la experiencia. Las primeras podrían asociarse a los modelos de enseñanza técnicos o tradicionales y aquellas de carácter funcional con los modelos tácticos o comprensivos. A pesar de ello, desde nuestro punto de vista, consideramos que este deporte ha de entenderse como un conjunto ambas condiciones.

Desde la década de los ochenta se viene contrastando la repercusión de los dos enfoques metodológicos más utilizados en la enseñanza deportiva, por un lado, el enfoque tradicional o técnico, y por otro, el enfoque alternativo o centrado en la táctica.



El primero de ellos se centra en progresiones de ejercicios, tanto de asimilación como de aplicación y en el desarrollo de las técnicas deportivas fundamentales antes de abordar los aspectos tácticos y de practicar el juego en situación real. Es decir, se busca el aprendizaje de la habilidad antes que la comprensión del juego. El segundo, se asocia a la pedagogía del descubrimiento y está fundamentado en la propuesta de experiencias motrices lúdicas vinculadas al contexto real de juego desde el primer momento (Méndez Giménez, 1999).

### Repaso a la terminología

Antes de adentrarnos en la evolución de la enseñanza en la Educación Física, vamos a presentar un pequeño resumen relacionado con los términos que nos vamos a encontrar durante la explicación del trabajo. Es algo que consideramos necesario para no dejar lugar a dudas entre la ambigüedad de los términos. Para ello haremos referencia a diversos autores que nos servirán de apoyo en nuestra explicación posterior.

Según Siedentop (1998), La noción de **estrategia de enseñanza** hace referencia a “la manera que un profesor organiza y desarrolla su enseñanza, así como la manera en que permite a sus alumnos practicar las tareas”.

En cuanto al concepto de **estilos de enseñanza**, este mismo autor se refiere sobre todo al clima de enseñanza y a los modos de organización. Según él, se refleja más particularmente en las interacciones de los profesores. Para Delgado (1989) se define el estilo de enseñanza como “modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor”.

Desde la corriente europea de la didáctica de la Educación Física, son muchos los autores que utilizan el término **método** como sinónimo de **modelo** (Alarcón et al. 2009). Sin embargo, no se deberían tomar como sinónimos, ya que el primer concepto es parte del segundo, entendiendo como método sólo y exclusivamente la fase interactiva del docente o entrenador, el cual tiene además la función de planificar y evaluar la enseñanza (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Piñar, 2010).

Otros autores aúnan estos términos comentando que “La repetición de un modelo aportado por el docente es la metodología de trabajo” (Viciano y Delgado, 1999).

Por todo ello, en nuestro caso hablaremos de métodos de enseñanza o metodología cuando nos refiramos a la fase interactiva, y a modelos de enseñanza cuando nos centremos en todo el proceso de enseñanza, incluyendo la planificación y evaluación. De esta forma podremos utilizar varios estilos en un mismo modelo y método de enseñanza.

Por otra parte, hay que tener claro que el estilo de enseñanza que empleemos va a ser condicionado por las instrucciones del profesor, por la participación del alumno, por la organización, por los recursos, etc., con lo cual, es evidente que un estilo concreto no va a permanecer vigente durante toda la sesión en una clase. Esto quiere decir que el estilo va a sufrir cambios, adaptándose a las características peculiares de dicha intervención por parte del profesor (Viciano y Delgado, 1999).

Tras esta breve aclaración de la terminología que nos atañe, vamos a realizar un análisis de cómo ha ido evolucionando la enseñanza en nuestro ámbito, la Educación Física.

### Evolución histórica de la enseñanza deportiva en la Educación Física

Desde hace tiempo ha surgido el dilema de cómo estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación escolar. Dentro de esta cuestión, la **metodología** es el punto que más resalta a la hora de estudiar. Por lo tanto, también es el objeto de análisis de gran parte de autores (Alarcón et al. 2010; Rodríguez et al. 2016; Valera, Ureña, Ruíz y Alarcón, 2010).

Al principio de la enseñanza de los deportes, el modelo que predominaba era el **técnico o tradicional**. Sin embargo, desde la década de los ochenta se viene contrastando la repercusión de los dos enfoques metodológicos más utilizados en la enseñanza deportiva, por un lado, el enfoque tradicional o técnico, y por otro, el enfoque **alternativo o centrado en la táctica** (Méndez Giménez, 1999).

Esta variación se produjo por la aparición de autores como Bunker y Thorpe, (1982) con su propuesta *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Ello desembocó en un cambio en la percepción de la enseñanza deportiva. A partir de este modelo, surgen numerosas investigaciones relacionadas con la temática y por lo tanto aumenta el debate en relación a qué tipo de enseñanza utilizar en las clases. Además, esto provoca la crítica de expertos al modelo tradicional de enseñanza y sus posibilidades.

En España, uno de los primeros autores en señalar la necesidad de un cambio en los planteamientos utilizados para la enseñanza del deporte dentro del ámbito educativo fue Barbero (citado por González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez Giménez, 2008, p.29) quién introdujo el concepto de “depuración deportiva”; fenómeno por el cual el docente desposee al deporte de sus características menos educativas para adaptarlo mejor al contexto donde va a ser desarrollado (la escuela) y que presente las siguientes características:

- Carácter más abierto, participación de todos y no sólo de los más hábiles.
- Que su finalidad no sea sólo la mejora de habilidades motrices específicas.
- No incidir sólo en el resultado, sino en las vivencias y experiencias corporales.
- Buscar la participación, la creatividad, la diversión y el bienestar.
- Que se puedan cambiar las reglas del juego.
- Presentar la competición como un medio, fomentando la cooperación y la autosuperación.
- Fomentar la actitud crítica ante los fenómenos socioculturales del deporte espectáculo.
- Recuperar juegos y deportes tradicionales del entorno social donde vivimos.

También Velázquez (citado por González et al. 2008, p.29) habla de la necesidad de evolucionar, en el contexto escolar, de un “deporte educativo” que se limita a enseñar una serie de habilidades técnico-tácticas con sus correspondientes e imprescindibles normas de juego oficiales, hacia una educación deportiva que este autor define como:

*“proceso intencional que tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social de las personas, a través de actividades de distinto tipo y naturaleza relacionadas con el hecho deportivo con la finalidad de contribuir desde el campo del deporte a que puedan conducir sus vidas con autonomía y responsabilidad, disfrutando plenamente de la cultura deportiva y colaborando de forma activa y crítica... “.*

Como se puede ver, el autor no hace referencia únicamente a la mejora de la competencia motriz de los alumnos, sino que habla de una educación integral del alumno.

En la misma línea que los anteriores autores, Monjas (2004) también considera que la educación necesita un cambio. Por ello plantea una serie de deficiencias que se encontraban al aplicar el deporte en la escuela:

- Los contenidos son meras ejecuciones técnicas de diferentes deportes. Además, no es habitual que se diversifique con relación a los deportes utilizados, que suelen ser los hegemónicos.
- Las finalidades más habituales son el dominio de las actividades motrices propuestas, primando la calidad de ejecución, el desarrollo físico y/o la formación del carácter en facetas como la disciplina, la superación, ...
- La idea de movimiento está relacionada con la biomecánica, es decir, se trata de conseguir el modelo de movimiento más eficaz, que tratará de ser repetido mecánicamente de la forma más precisa posible.
- El profesor es el encargado de dirigir todo el proceso de aprendizaje y es quien posee el conocimiento y diseña la secuencia de progresiones de aprendizaje de las distintas técnicas.
- A los alumnos se les presentan exclusivamente los deportes que están socialmente más arraigados, sin tener en cuenta los criterios que deben primar en la práctica deportiva para que ésta sea educativa.
- El alumnado menos capacitado, es habitualmente discriminado de su práctica, sin darle otras alternativas, llegando incluso a provocarle un rechazo hacia la práctica deportiva en general. No se busca un modelo que propicie la participación, sino que el objetivo es, en muchos casos, el resultado. Se favorece una iniciación deportiva especializada, selectiva y de un reducido acceso para los escolares.
- El modelo de Educación Física tradicional se muestra muchas veces más cercano al deporte competición que a planteamientos educativos, no favoreciendo como objetivo la creación de hábitos saludables hacia la actividad física.
- La gran influencia y receptividad por parte de los niños/as y la imagen que proyectan los adultos del deporte espectáculo y competitivo, desde la alienación pasiva de mero espectador, hasta la violencia que transmiten ciertos sectores deportivos, la imagen social del deportista de élite, el mercantilismo del deporte, etc.

- La ausencia de un clima de sensibilización de la sociedad en general y en el ámbito deportivo y escolar en particular, sobre el significado e importancia del deporte como un elemento integrante del proceso educativo del niño/a.

En base a todas las limitaciones que podían surgir del modelo tradicional de enseñanza, el debate sobre la metodología de enseñanza en este ámbito aumentó notablemente. Si hablamos del **TGfU o modelo comprensivo**, los primeros escritos relativos al modelo en España fueron de la mano de Devís y Peiró (1992).

La enseñanza comprensiva del deporte o TGfU (Reino Unido) contiene una serie de variantes dependiendo de las zonas de aplicación, entre las que cabe destacar las siguientes: *Game Sense* y *Play Practice* en Australia, *Games Concept Approach* en Singapur, *Tactical Games Approach* en EE. UU y *Tactical decision learning model* en Francia (Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013).

Si nos fijamos en lo anteriormente citado, parece que hubiera sido más adecuado prescindir del modelo tradicional para el aprendizaje del deporte escolar y buscar otros modelos de enseñanza. Sin embargo, las continuas innovaciones en el campo de la Educación Física y el Deporte y su evolución en las últimas décadas no se transmitieron de forma paralela al sistema educativo, a los centros de enseñanza primaria, y más concretamente en relación a la enseñanza de los deportes colectivos (López y Castejón-Oliva, 2005). De hecho, en España, hasta hace poco, el modelo de enseñanza del deporte que ha prevalecido más en el tiempo fue el modelo técnico o tradicional. (Alarcón et al. 2009).

Otros autores (Robles et al. 2011) señalan que cada vez más los modelos tradicionales están pasando a un segundo plano, fundamentalmente en el campo de la enseñanza del deporte, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Algo que se puede comprobar en un estudio reciente (Merino, Valero y Moreno, 2017), donde se observa como en la actualidad los docentes se identifican con estilos de carácter más innovador (participativos-socializadores, creativos y cognitivos) en detrimento de los tradicionales.

Por lo tanto, surge la cuestión sobre ¿qué modelo resulta más eficaz para la enseñanza del deporte? O para concretar más nuestro caso, ¿qué modelo resulta más eficaz para la enseñanza de los deportes colectivos en un contexto escolar?

## Modelos de enseñanza en la actualidad

### *Modelo tradicional*

Se trata de un modelo que ha perdurado en el tiempo desde la impartición de la enseñanza hasta la actualidad. Algunos autores (Alarcón et al. 2010) definen los métodos tradicionales como aquellos que empiezan por la enseñanza de habilidades específicas de una modalidad deportiva, fuera del contexto de juego y que tienen como modelo de referencia un determinado modelo de ejecución.

Según Méndez Giménez (1999) este modelo se centra en progresiones de ejercicios, tanto de asimilación como de aplicación y en el desarrollo de las técnicas deportivas fundamentales antes de abordar los aspectos tácticos y de practicar el juego en situación real. Es decir, se busca el aprendizaje de la habilidad antes que la comprensión del juego.

### *Muska Mosston y el espectro de estilos*

Uno de los primeros autores en categorizar los distintos tipos de enseñanza fue Mosston (1978). El autor crea el concepto del espectro de estilos, donde propone una elaboración teórica y un diseño operativo de estilos alternativos de enseñanza que de manera gradual movilizan a las dos partes, maestro y alumno, por los cuatro canales de desarrollo. Los cuatro canales de desarrollo son: físico, social, emocional e intelectual.

Según él, “se sugiere un espectro porque la mudanza de un estilo a otro implica secuencia en función de las variables y componentes de un comportamiento determinado”. Cada estilo tiene su propia estructura operativa que define y caracteriza el rol del maestro y cómo influye esto en el alumno.

Para Mosston, “un estilo de enseñanza está compuesto de todas las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de inducir un estilo particular de aprendizaje”. También afirma que existen dos dimensiones capitales en el uso del espectro de estilos: la de respuesta individualizada y la del proceso cognitivo. A continuación, se presenta una aclaración de cada estilo.

### ***Enseñanza basada en el comando***

El estilo del comando se basa en el siguiente principio: el rol del alumno es responder a los estímulos del maestro. Se caracteriza por el control de todas las variables y la uniformidad en las normas. Los movimientos de los alumnos son controlados de principio a fin por el profesor. Esta enseñanza tiene otras denominaciones como: mando directo, método centrado en el maestro, enseñanza dictatorial, docencia formal, enseñanza regimentada, etcétera.

### ***Enseñanza basada en la tarea***

Este estilo, también conocido como asignación de tareas, modifica una variable respecto al estilo anterior. El profesor propone la tarea, pero el alumno es capaz de actuar de acuerdo con su propia voluntad.

### ***Enseñanza recíproca: uso del compañero***

El estilo propone que el maestro, al no poder observar y evaluar a todos los alumnos en el mismo tiempo, deje en manos del alumno estas labores y sea él quien realice la observación y posterior evaluación de su compañero.

### ***Constitución en pequeños grupos***

Consiste en una variación del estilo anterior. Simplemente se requiere que más de dos alumnos se asocien para la práctica de la participación, observación, corrección y refuerzo.

### ***Programa individual***

El siguiente estilo de enseñanza individualiza el contenido en relación a las necesidades y capacidades del alumno. El objetivo de este estilo es formar individuos independientes.

### ***Descubrimiento guiado***

Este estilo es diferente a todos los anteriores, ya que el docente jamás proporciona la respuesta al problema planteado. Se debe esperar a que sea el alumno quien dé la contestación. Hay que limitarse a guiar en el caso de que no surja la respuesta, nunca anticiparla.

### *Resolución de problemas*

Es el nivel que sigue al descubrimiento guiado. En la resolución de problemas se espera que el alumno encuentre por sí mismo la o las respuestas, sin ningún tipo de ayuda por parte del profesor. Además, también se diferencia del estilo anterior en que no existe una única respuesta, sino que se procura desarrollar la capacidad del alumno de buscar alternativas y elegir la más adecuada.

### *El paso siguiente: creatividad*

Se trata de un estilo en el que el individuo puede aprender a incrementar su capacidad de preguntar, de examinar y de innovar. En este último nivel el alumno tendría que ser capaz de formular la pregunta, es decir, de diseñar el mismo los problemas a resolver.

Habría que remarcar que, dentro del espectro cada estilo incrementa sucesivamente la función del alumno. Siendo el aprendizaje basado en el comando donde el alumno tiene una menor relevancia en su aprendizaje, y el estilo de creatividad, donde más importancia adquiere su conducta.

### Modelos pedagógicos básicos

Después de Mosston, apareció la categorización de los modelos de enseñanza. Aquí podemos dividir los modelos en dos grandes grupos: **tradicionales y pedagógicos**. En este punto comentaremos las características propias de modelos pedagógicos que se han insertado en la enseñanza deportiva.

En base a la categorización de (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016), dentro de los modelos pedagógicos diferenciamos los básicos (aquellos más extendidos) y otros más recientes, los llamados “emergentes”.

### *Modelo cooperativo*

El aprendizaje cooperativo se define como un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices (Fernández-Río, 2014), es decir, que el profesor también aprende de las conductas de los alumnos.



Se trata de un modelo que permite un desarrollo de los cuatro tipos de resultados de aprendizaje relacionados con la educación física: físico, cognitivo, social y afectivo (Fernández-Río y Méndez Giménez, 2016).

### *Educación deportiva*

La Educación Deportiva se plantea como un modelo pedagógico cuyos pilares principales son el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado para el fomento de la autonomía del mismo en el ámbito escolar fundamentalmente (Fernández-Río et al. 2016).

Los elementos fundamentales del modelo de Educación Deportiva podrían resumirse en (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011; Fernández-Río y Méndez Giménez, 2016):

1. **Afiliación:** el trabajo se plantea en pequeños grupos de personas o equipos que permanecen juntas durante toda una UD.
2. **Festividad:** el trabajo diario debe realizarse en un ambiente festivo que sea atractivo y motive a los estudiantes.
3. **Competición formal:** se establece un programa de competiciones organizado entre los diferentes equipos de diversa índole (partidos amistosos, torneos, liga regular...).
4. **Temporada:** se plantea una temporada para todos los equipos con sus respectivas fases de pre-temporada, temporada y post-temporada.
5. **Evento final:** se trata de celebrar el final de la temporada con un acontecimiento final en el que se debe aunar el ambiente festivo, con la competición y el reconocimiento a los mejores en los diferentes apartados valorados a lo largo de toda la temporada.
6. **Registro:** más allá del número de victorias y derrotas, se trata de anotar diferentes parámetros de la competición o del día a día de clase como el comportamiento, el compañerismo, la deportividad, la ayuda.... aquello que creamos importante destacar.
7. **Roles:** los miembros del grupo/equipo desempeñan diferentes labores o roles (entrenador, preparador físico, capitán o árbitro), adquiriendo temporalmente diversas responsabilidades e importancia en el grupo.

## ***Responsabilidad Personal y Social***

Se trata de un modelo en el que lo más característico son sus cinco niveles de responsabilidad, en los que se aplica una secuencia gradual en torno a la proposición de metas, siempre con un carácter flexible. Estos niveles se asocian a una serie de estrategias de aplicación en el aula (Fernández-Río et al. 2016):

**Nivel 0 de conductas y actitudes irresponsables:** es el punto de partida y se dirige a todos los alumnos que no tienen experiencia en el modelo.

**Nivel 1 de respeto por los derechos y sentimiento de los demás:** se genera un clima de trabajo óptimo donde todo el mundo se sienta valorado y respetado. Este respeto se enfoca hacia las reglas y opiniones de los demás, siempre desde el autocontrol.

**Nivel 2 de participación y esfuerzo:** busca la participación del alumno en clase a través de la generación de experiencias positivas. El componente motivacional es fundamental, así como la persistencia hacia el logro.

**Nivel 3 de autonomía y liderazgo:** se fomenta la autonomía y la responsabilidad hacia el trabajo a través de la toma de decisiones y la reflexión. Se crean planes de trabajo en los que los alumnos desarrollan sus proyectos a través de un feedback procesual junto al profesor.

**Nivel 4 de Ayuda:** se centra en la empatía y el liderazgo, poniéndose en el lugar de otros y responsabilizándose por ejemplo de la coordinación de un grupo.

**Nivel 5 Fuera del gimnasio:** los estudiantes aplican a otros contextos lo aprendido en el programa. Para ello es necesario que se hayan adquirido los valores de respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo.

## ***Modelo comprensivo***

Si en el modelo tradicional se insistía sobre la técnica, en la enseñanza comprensiva se va a incidir sobre la táctica (Abad et al. 2013). El modelo comprensivo supuso un cambio metodológico en la enseñanza de los deportes. Por un lado, se alteró el orden del proceso, abordando primero, la táctica y después, la habilidad técnica.

Por otro, se cambió la prioridad de los contenidos, lo que implica estructurar los pasos a seguir en el proceso de enseñanza considerando tareas de complejidad táctica creciente (Méndez Giménez, 2010).

Los elementos característicos de este modelo, algunos de los cuales fueron concretados como principios pedagógicos, se pueden resumir en los siguientes los siguientes (Méndez Giménez, 2010; Fernández-Río et al. 2016):

1. **Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que tiene implicaciones metodológicas y curriculares.** Esta taxonomía comprende inicialmente cuatro categorías importantes: juegos deportivos de blanco, de golpeo/carrera, de red/muro y juegos de invasión. Clasificar los juegos deportivos de esta manera proporciona a los estudiantes una manera temática de aproximarse al deporte en la que se identifican las semejanzas y las diferencias entre ellos. De esta forma puede surgir una transferencia entre deportes y enseñando conceptos básicos puede resultar más sencillo el aprendizaje posterior.
2. **Representación.** La modificación-representación significa que los juegos que se utilicen tengan la misma estructura táctica que el juego adulto. La clave del proceso está en diseñar juegos reducidos y simplificados representativos de un problema táctico y que sean motivantes para el alumnado.
3. **Exageración.** Cuando las soluciones posibles a los problemas planteados por los juegos modificados todavía sean demasiado difíciles de solucionar para los niños, es posible realizar una exageración del principio táctico que se desea trabajar para evidenciar el concepto.
4. **Complejidad Táctica.** Los juegos con menor complejidad táctica forman el punto de partida para el desarrollo del currículo comprensivo de los juegos deportivos. Los niños pueden moverse dentro y fuera de las diferentes categorías de los juegos deportivos, entendiendo su complejidad táctica. No obstante, existe una fuerte relación entre la complejidad táctica y la exageración, de tal manera que un juego en su forma completa es complejo, pero puede simplificarse tácticamente a través de la exageración.

5. **Los juegos modificados como contextos auténticos para la evaluación.** La evaluación de los estudiantes durante el juego de un partido es la manera más significativa de recibir feedback formativo y de ayudar al desarrollo de la habilidad y competencia del aprendiz.

Según (González et al. 2008) los principios comunes de todas las variantes que han surgido del modelo comprensivo o TGfU son las siguientes:

1. **Reducir las demandas técnicas del juego.** Los participantes son capaces de mejorar la comprensión de los aspectos tácticos del juego y de construir el conocimiento poniendo en práctica la táctica, desarrollando la habilidad, y progresando hacia el juego más evolucionado.

2. **Partir de experiencias lúdicas que sean intrínsecamente motivantes para el alumnado.** Los juegos deportivos y sus representaciones modificadas son muy motivantes; el hecho de participar ayuda a desarrollar un nivel suficiente de habilidad y a experimentar placer, lo que quizás provoque un aumento de competencia y de motivación para continuar jugando a lo largo en la vida.

3. **Concebir los juegos modificados como contextos auténticos para la evaluación.** La evaluación de los estudiantes durante el juego de un partido es la manera más significativa de recibir feedback formativo y de ayudar al desarrollo de la habilidad y competencia del aprendiz.

4. **Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que emerge con clara vocación metodológica.** Esta taxonomía comprende cuatro categorías anteriormente citadas: juegos deportivos de blanco, de fildeo/carrera, de red/muro y juegos de invasión.

## Modelos pedagógicos emergentes

### *Educación Aventura*

Este modelo pedagógico es, para muchos, una forma de educación experimental que usa la aventura para alcanzar objetivos educativos, haciendo que los estudiantes utilicen los cinco sentidos (Fernández-Río et al. 2016).

Entre los elementos fundamentales del modelo de Educación-Aventura figuran los siguientes:

1. **Resolución de problemas:** el estudiante se ve enfrentado a un problema que debe solucionar
2. **Superación de barreras:** no solo de orden físico, sino mental y personales; el miedo forma parte de ellas y este modelo ayuda a superarlas
3. **Cooperación:** la superación de barreras es más sencilla a través de la cooperación con los compañeros
4. **Uso creativo de espacios y materiales**
5. **Contexto lúdico:** imprescindible para motivar a los estudiantes y disminuir la presión derivada del riesgo existente.

### *Alfabetización motora*

Procedente del ámbito anglosajón, este modelo tiene como principales características la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión de la actividad física (Fernández-Río et al. 2016)

Algunos de los objetivos más importantes que se persiguen con la implementación de este modelo serían: identificar el valor intrínseco de la práctica de actividad física; subrayar la importancia y el valor de la práctica de actividad física en el currículum escolar; justificar la importancia de la actividad física para todos, no sólo los más capacitados y/o habilidosos; sentar las bases de una práctica de actividad física a lo largo de la vida; e identificar otras áreas importantes que también juegan un papel importante en la promoción de la actividad física (Fernández-Río et al. 2016).

### *Estilo actitudinal*

El modelo establece las actitudes como elemento fundamental para conseguir un mejor aprendizaje y una mayor motivación hacia la Educación Física. Para ello, se plantea lo motriz como un medio (y no como un fin), trabajando simultánea y equilibradamente el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo.

Su finalidad consiste en que todo el alumnado tenga experiencias positivas, sin excepción y desde la inclusión (Pérez-Pueyo, 2013), generando un verdadero grupo que coopere o colabore. Y tres son los componentes a través de los cuales se desarrolla: (1) las Actividades Corporales Intencionadas, (2) la Organización Secuencial hacia las Actitudes y (3) los Montajes Finales.

### *Modelo ludotécnico*

La base del modelo está compuesta por cuatro fases:

1. **Presentación de la prueba/disciplina y planteamiento de preguntas-desafíos:** el docente introduce la disciplina/prueba realizando una evaluación inicial de lo que saben los estudiantes de ellas e intentando provocar el interés de los estudiantes en ella (a través de preguntas, información, hechos curiosos, datos...)
2. **Propuestas ludotécnicas:** se trata de juegos modificados que ayudan a trabajar el gesto técnico concreto (o las partes del mismo) que se quiere aprender; deben estar adaptadas al nivel madurativo de los estudiantes
3. **Propuestas globales:** son propuestas lúdicas que implican la ejecución global del gesto técnico de la disciplina que se trata de aprender
4. **Reflexión y puesta en común:** el docente reúne al grupo para realizar una valoración de lo hecho durante la sesión, volviendo sobre las preguntas-desafíos planteadas al inicio de la clase para intentar responderlas (el alumnado solo o con ayuda del docente).

### ***Autoconstrucción de materiales***

Se trata de un modelo en el que son los propios alumnos los que se fabrican el material con el que después practicarán durante las clases, bien sea en clase de EF, de otra asignatura o fuera del horario de clases. Uno de los elementos más importantes de este modelo es que potencia la creatividad de los estudiantes, constituyéndose en un elemento catalizador en planteamientos de invención de tareas o juegos

### ***Educación para la salud***

La idea principal de este modelo pedagógico es que la salud debe ser el objetivo principal de la Educación Física. Se trata de un aprendizaje que va más allá del contexto educativo, tratando de proporcionar al alumno un estilo de vida más saludable en un futuro.

### ***Hibridación de modelos***

La hibridación de modelos pedagógicos consiste en usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta o combinada (Fernández-Río et al. 2016). Han aparecido varias conexiones entre distintos modelos, pero la base se sitúa en dos pilares: el aprendizaje situado, que trata de conectar estudiantes, contenidos, conocimientos con el mundo, y la enseñanza centrada en el estudiante, donde los alumnos deben cobrar más protagonismo y responsabilidades.

A modo de aclaración final, podríamos decir que la propuesta tradicional lleva a cabo una enseñanza del juego altamente estructurada, basada en una estrategia que busca la maestría en habilidades motrices previas al desarrollo del juego, y donde la táctica se introduce después de la asimilación de los gestos técnicos. En cambio, los modelos pedagógicos se entienden como una forma de enseñar el juego desde la resolución de problemas. Se centran en la comprensión táctica del juego antes que, en el desarrollo de las habilidades básicas, que se integran al comprobar el alumnado su necesidad para progresar en el juego (López y Castejón-Oliva, 2005).

Por último, sería preciso señalar que los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan en sus estructuras cuya tendencia actual se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo centrados en el estudiante (Fernández-Río et al. 2016).

En base a las limitaciones de este trabajo (se trata un Trabajo Fin de Grado de un solo alumno), no podemos analizar todos los modelos y estilos de enseñanza anteriormente citados. Tras exponer brevemente las características de cada uno, debemos escoger dos de ellos lo suficientemente distintos, como para poder extraer conclusiones significativas tras la intervención.

La elección de estos modelos ha sido el **tradicional y el comprensivo**. El primero se debe por ser el modelo que ha predominado más en el tiempo. Con lo cual el objetivo es comparar este modelo de referencia con uno de los llamados modelos pedagógicos. En nuestro caso, el escogido ha sido el modelo comprensivo. Esto se debe a la importancia del componente cognitivo que aparece, así como la enseñanza de la táctica antes que la técnica, todo lo contrario, al modelo tradicional.

En cuanto a los estilos de enseñanza, en el modelo tradicional predominará el aprendizaje **basado en la tarea**. Mientras que en el modelo comprensivo los estilos utilizados serán en su mayoría **descubrimiento guiado y resolución de problemas**.

Tras esta selección de los diferentes modelos y estilos de enseñanza, a continuación, se presenta un resumen, por medio de un cuadro sinóptico, de los dos modelos escogidos para nuestra intervención (ver tabla 1).



*Tabla 1*

*Cuadro sinóptico sobre las características de los modelos de enseñanza tradicional y comprensivo*

	<b>Modelo Tradicional</b>	<b>Modelo Comprensivo</b>
<b>Ordenación del aprendizaje</b>	Aprendizaje de la técnica anterior a la táctica.	Aprendizaje de la táctica anterior a la técnica.
<b>Objetivos</b>	Se centran en la mejora de la técnica y el conocimiento del reglamento.	Busca mejorar aspectos sociales y técnico-tácticos.
<b>Contenidos</b>	Busca el trabajo de los deportes como independientes entre sí.	Centrada en patrones tácticos que tengan transferencia entre deportes. Valores como cooperación y responsabilidad.
<b>Evaluación</b>	Se remite a exámenes o pruebas cerradas.	Busca evaluar más aspectos cognitivos, como la toma de decisiones.
<b>Normas</b>	Muy rígidas. Autoritario.	Permiten flexibilidad. Democrático.
<b>Importancia del alumno</b>	El profesor es el protagonista. El alumno reproduce aquello que el profesor demanda.	El alumno es el protagonista de su aprendizaje, puede modificar su conducta.
<b>Espacio</b>	Espacio cerrado, único.	Aprovecha todo el espacio disponible.
<b>Campos de aplicación</b>	Más aplicable a deportes individuales, aquellos donde los aspectos tácticos y de decisión cobran menor importancia. Ámbito del rendimiento.	Más aplicable a deportes colectivos, en los que la riqueza del componente táctico es mayor. Ámbito de iniciación.
<b>Tiempo o coste necesario</b>	Requiere menos tiempo de preparación y aprendizaje, aumentando el tiempo de práctica.	Conlleva un mayor tiempo de aprendizaje, disminuyendo el tiempo de práctica en alguna ocasión.
<b>Tareas</b>	Inespecíficas, aisladas, globales específicas.	Semidefinidas. Plantean un problema táctico a resolver.
<b>Información inicial</b>	Definición total de los elementos. Los alumnos sólo reproducen lo que se les solicita.	Definición parcial de los elementos. El alumno es orientado por el profesor únicamente.
<b>Feedback</b>	El alumno recibe el feedback por parte del docente. Predomina el descriptivo o explicativo.	Los alumnos son conscientes de su propio feedback. Predomina el interrogativo o de refuerzo.
<b>Eficacia</b>	Mejora en habilidades técnicas.	Mejora en la toma de decisión.
<b>Grado de satisfacción</b>	La motivación puede ser menor debido a la repetición continua de ejercicios.	La motivación puede ser mayor debido a que el alumno se siente más participe de su aprendizaje.

## La motivación en las clases

Teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos, consideramos fundamental no solo el aprendizaje cognitivo-motor, sino que esto ha de ir de la mano junto con las necesidades personales del alumnado. En nuestro estudio, uno de los pilares va ser la opinión y percepción personal de los alumnos durante las clases. Para ello, preguntaremos al final de la unidad, aspectos relacionados con motivación o grado de satisfacción que han sentido y posteriormente lo utilizaremos como un indicador de la calidad de nuestra enseñanza.

La **teoría de la autodeterminación (TAD)**, considera que existen tres NPB. Estas son la autonomía, el nivel de competencia y la relación con los demás o relaciones sociales, y su satisfacción influye sobre la motivación. La TAD establece que las personas muestran mayor motivación intrínseca (participación en la actividad motivada por el disfrute obtenido) si perciben cierta libertad de decisión, son eficaces en las tareas que desempeñan y poseen una buena relación con los demás. Sin embargo, si no se satisfacen estas necesidades es probable que el individuo esté motivado de forma extrínseca (la actividad es un medio no un fin en sí misma) o desmotivado (Deci y Ryan, 2000; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2015).

El concepto de **autonomía** hace referencia a la necesidad del deportista de sentirse el origen de sus acciones, recalando en él mismo la responsabilidad de sus actos y mostrando libertad de actuación. La **competencia** hace referencia al sentimiento de control sobre la acción, mostrando eficacia. Por último, la necesidad de **relaciones sociales** está caracterizada por la sensación de conexión con los individuos del entorno (Deci y Ryan, 2000).

De esta forma creemos que, si conseguimos que el alumno cubra las NPB durante nuestra intervención, es más probable que se esté divirtiendo y tenga intención de persistir en la actividad (García Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y Amado, 2012), siendo este uno de los principales objetivos de la Educación Física en el contexto escolar.

La manera más clara de averiguar ello es preguntando a los alumnos. A través del cuestionario de (Pulido et al. 2016), pudimos comprobar qué tipo de necesidades habían sido mejor abordadas en cada grupo de alumnos. Así obtendríamos los datos obtenidos en cada una de las metodologías utilizadas.

A modo de resumen, el núcleo del trabajo reside en una intervención dentro del contexto escolar de dos modelos de enseñanza diferentes en un grupo de alumnos (14-16 años) en el cual compararemos los resultados de una u otra aplicación metodológica.

Las dos formas de analizar los datos serán a través de la observación personal, tanto del tutor de prácticas como mía y las impresiones de los alumnos, recogidas en el cuestionario anteriormente nombrado.

Tras haber puesto en contexto toda la información con la que trabajamos, a continuación, se presenta la puesta en acción que se llevó a cabo durante la intervención.

### 3. Metodología

Como ya hemos comentado en el apartado anterior, la intervención que llevamos a cabo consta de dos métodos y modelos de enseñanza a aplicar en un contexto escolar. En este punto trataremos de explicar con la máxima precisión el procedimiento que seguiremos para la toma y análisis de datos.

Antes de ello, es necesario conocer aquella información que queremos destacar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto será el núcleo en el que basaremos nuestro método y análisis de trabajo.

Los dos aspectos fundamentales en los que nos fijaremos serán la **competencia técnico-táctica y la motivación** percibida de los alumnos en el deporte durante las clases. Si desglosamos el primer apartado, lo podemos dividir en fundamentos tácticos ofensivos y defensivos y fundamentos técnicos ofensivos (pase, control y conducción) y defensivos (entrada e intercepción). En relación a la motivación, utilizaremos las NPB para valorarla.

De esta forma, dejamos claro que no sólo nos interesa determinar las capacidades o habilidades en la práctica del deporte, sino que además queremos conocer cuál es la motivación que nuestros alumnos han tenido durante esa práctica.

#### Sistemas de recogida de información

Con el fin de conseguir reunir toda la información que hemos descrito anteriormente, hemos decidido utilizar cuatro sistemas de recogida de datos, que son:

- **Opinión de los alumnos:** por medio de un cuestionario, los alumnos tendrán que rellenar 12 cuestiones relacionadas con las NPB. Este cuestionario (González et al. 2016) se encuentra validado y se adapta a las características de nuestros participantes, ya que se encuentran en la franja de edad correspondiente y adapta las necesidades al deporte del fútbol (ver cuestionario en anexo 2).
- **Observación personal:** por medio del diario de prácticas se fueron recogiendo las distintas impresiones que iban surgiendo durante las sesiones. Esto nos permite modificar, en caso necesario, algún aspecto en función de lo acontecido.

- **Opinión del mentor:** al contar con un docente profesional durante las clases (tutor de la entidad), también decidimos que podría ser importante contar con su experiencia y capacidad para poder determinar diferentes conductas del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas anotaciones quedan recogidas en el diario de prácticas del alumno.
- **Valoración de la competencia motriz:** por medio de un análisis observacional de la prueba a evaluar, basado en la puesta en práctica de un *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI). Concretamente, la tarea consiste en superar un número de pases dentro de un rondo y acto seguido se pasa a una situación de ataque-defensa. Con una rúbrica (ver anexo 1) se califica el nivel obtenido en cada categoría, en el que valoramos no solo las habilidades técnicas (pase, control, conducción, entrada e intercepción), sino que también vemos la toma de decisión (ofensiva y defensiva) de los participantes.

Consideramos que, con estos cuatro sistemas de recogida de información, podremos extraer el mayor número de datos que nos permitan una valoración amplia del objeto de estudio.

### Tratamiento de la información

Una vez que ya hayamos diseñado la recogida de datos para el estudio, es conveniente aclarar la manera en que estos se van a archivar. El objetivo es convertir los datos en una obtención de resultados.

En nuestro caso, el tratamiento de datos empleado fue mixto, es decir, existen datos cualitativos y cuantitativos. Los cualitativos serían la interpretación de la observación personal y de la opinión del docente. Mientras que los cuantitativos serían los estadísticos obtenidos del cuestionario de las NPB y de la calificación de la competencia motriz.

Los programas utilizados para el análisis de datos fueron Excel y SPSS. Ambos nos permiten agrupar y separar los estadísticos en base a lo que queramos valorar. En este estudio, utilizaremos la media y porcentajes, ya que el objetivo no es la saber la opinión o la mejora motriz de un solo alumno, sino que hemos de analizarlos como uno o varios grupos (ver tablas de datos en anexos 6 y 7).

## 4. Desarrollo del trabajo de campo

En este apartado trataremos de describir con la mayor precisión posible el proceso vivido de la puesta en acción. El objetivo será contextualizar los diferentes apartados de los que hemos hablado en el punto anterior.

Lo primero que debemos saber es el porqué de la elección del deporte del fútbol para la impartición de la UD. Se debe a varios motivos, como el mayor conocimiento personal del deporte o la pertenencia al grupo de deportes de equipo, con lo que hay un gran componente táctico. Pero sin duda la principal razón fueron las circunstancias contextuales. El grupo de 3º de la ESO (14-16 años) era aquel en el que podía contar con cuatro grupos distintos, en vez de dos como el resto. Además, mi disponibilidad me permitía poder asistir a todas las sesiones impartidas en este curso.

### Participantes

Como ya se ha adelantado, en este curso contamos con la participación de cuatro grupos distintos (A, B, C, D), propios de la distribución de las clases, sumando un total de 104 alumnos. En nuestro caso analizamos a toda la población, tratando de aumentar lo máximo posible el número de datos en el estudio.

Tabla 2:

*Clasificación del número total de participantes*

	Grupo	Alumnos	Total
Modelo Tradicional	C	27	53
	D	26	
Modelo Comprensivo	A	25	51
	B	26	
TOTAL			104

Si bien es cierto que debemos tener en cuenta la diversidad existente en las clases de Educación Física. Hay que ser conscientes de la realidad, ya que las clases están generalmente constituidas por grupos muy heterogéneos de alumnos en cuanto al ritmo de aprendizaje, la motivación respecto a la asignatura, las experiencias previas, etc... (Robles et al. 2011).

Por ello, es necesario aclarar que valoraremos únicamente la progresión de cada individuo, independientemente del sexo, edad, nivel inicial u otras características personales.

Tras conocer los contenidos, objetivos y población con los que contamos, procedimos a la puesta en acción. Intentaremos detallar con exactitud cómo se desarrolló todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Puesta en acción**

La UD se realizó en el colegio Cristo Rey (Zaragoza). Las fechas de aplicación fueron del 9 de Abril al 18 de Mayo, perteneciendo a la primera unidad del tercer trimestre y al bloque de juegos y deportes (ver UD completa en anexo 4).

Las sesiones se impartieron con la previa aprobación tanto del tutor de prácticas, como del tutor académico, ya que, debido a la mayor experiencia de ambos, podrían corregir algunos aspectos que no pudiesen ser viables en el contexto en el que nos íbamos a encontrar.

Independientemente de la metodología empleada, la UD impartida tuvo una duración de 8 sesiones totales. También fue similar el promedio de duración de las clases, disponiendo de 50 minutos totales y 30 minutos de tiempo real aproximadamente. Además, el espacio de realización fue el mismo en los dos casos, utilizando el campo de fútbol 11 del colegio.

A pesar de estas similitudes, los dos modelos de enseñanza fueron claramente diferenciados. Es preciso explicar brevemente en qué consistió cada uno de los modelos y métodos de enseñanza planteados en los dos grupos.

A modo de resumen, el modelo tradicional se basó en la enseñanza primero de la técnica descontextualizada. La táctica se introdujo en las sesiones finales. Existía un modelo técnico a seguir para cada fundamento y los ejercicios se realizaron en pequeños grupos o parejas. Las reglas del juego eran siempre las mismas que en la competición.

Por el contrario, en el modelo comprensivo, se introdujo la táctica previamente de la técnica. Esto implica que la técnica se aprende en un contexto de juego real, similar al de la competición.

La idea es que cada sesión se enfocaba más la enseñanza de un fundamento técnico o táctico, siempre partiendo de situaciones reales de juego. En función del objetivo a trabajar, se permitía realizar alguna modificación en el reglamento para facilitar su asimilación.

Como hemos comentado anteriormente, existió una gran diversidad en las clases. Por este motivo, creímos necesario plantear distintos niveles de ejecución en ambos modelos. Cada ejercicio y cada sesión podían aumentar o disminuir la dificultad en base a las habilidades o necesidades de los participantes. El objetivo principal era buscar el progreso de cada uno.

## Evaluación

Para valorar el aprendizaje de los individuos es necesario realizar una valoración inicial y final del proceso. En este estudio, el diseño se basa en el pre-test/post-test, esto quiere decir que el instrumento de evaluación para extraer los datos fue el mismo antes y después de vivenciar la UD de fútbol.

El elemento utilizado para evaluar la competencia motriz fue el *Game Performance Assesment Insturment (GPAI)*. Este método de evaluación, validado por Oslin, Mitchell y Griffin (1998) y Mitchell y Oslin (1999), es capaz de medir los niveles de toma de decisión de nuestros sujetos. El GPAI se utiliza como una herramienta para evaluar la comprensión del juego y que se puede adaptar a los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica. Es capaz de analizar tanto componentes individuales del juego (toma de decisiones, ejecución técnica, apoyo, etc.), como el rendimiento global y la participación en el juego (Aguilar et al. 2018).

El ejercicio de evaluación, hubo que adaptarlo al deporte y a la población de estudio. Aquí fue donde el tutor de prácticas decidió aconsejarme y darme opciones válidas que él había puesto en práctica durante ocasiones anteriores. La actividad escogida fue una situación de rondo 5x2 con paso a ataque-defensa. Una vez que se llegaba a 10 pases, los atacantes tenían que intentar marcar en la portería, convirtiéndose en un 5x3, ya que un defensor no participaba en el rondo.

La manera de evaluarlo requería de material audiovisual (grabación del ejercicio). Para ello, se obtuvo previamente el consentimiento informado de todos los padres de los alumnos participantes (ver consentimiento en anexo 3).



La manera de tomar las calificaciones fue simultánea a la visualización el vídeo. Por medio de una rúbrica diferenciamos distintos niveles. Estos descriptores de nivel se basan en principios tácticos y van desde el 0 hasta el 4, pudiendo distinguir 5 niveles. En nuestro caso creímos oportuno este sistema debido a la poca experiencia personal a la hora de evaluar. De esta manera nos permite volver atrás o adelantar si no hemos podido observar algún aspecto importante.

En cuanto al cuestionario de las NPB, únicamente fue rellenado al final de la unidad, ya que las preguntas van relacionadas con la vivencia de las clases. La manera de llevarlo a cabo fue que los estudiantes completasen de forma anónima un cuestionario de 12 preguntas sobre cómo se habían sentido durante las sesiones de la unidad. Se les animó a que contestaran lo más verazmente posible a las preguntas y se les aseguró que sería anónimo, únicamente señalarían el curso al que perteneciesen.

Después de realizar todo este proceso de toma y tratamiento de datos, el siguiente paso será plasmar los resultados obtenidos en el estudio.

## 5. Resultados

En el este aparatado vamos a proceder a mostrar los resultados obtenidos tras el análisis de datos. Por medio de gráficas y tablas utilizadas con los programas **Excel y SPSS** trataremos de explicar con la mayor claridad el significado de los resultados.

Para valorar los datos recogidos, tanto del ejercicio de la evaluación motriz como del cuestionario de NPB (ver datos en anexos 6 y 7), lo primero que haremos será separar los datos de los alumnos que recibieron una enseñanza a través del modelo comprensivo (MC) de aquellos que recibieron una enseñanza con el modelo tradicional (MT). Además, basaremos el análisis en promedios (medias) y valores relativos (porcentajes).

En relación al ejercicio de evaluación motriz, comparamos la media de los datos recogidos en la evaluación inicial con los de la evaluación final (ver tabla 3).

*Tabla 3:*

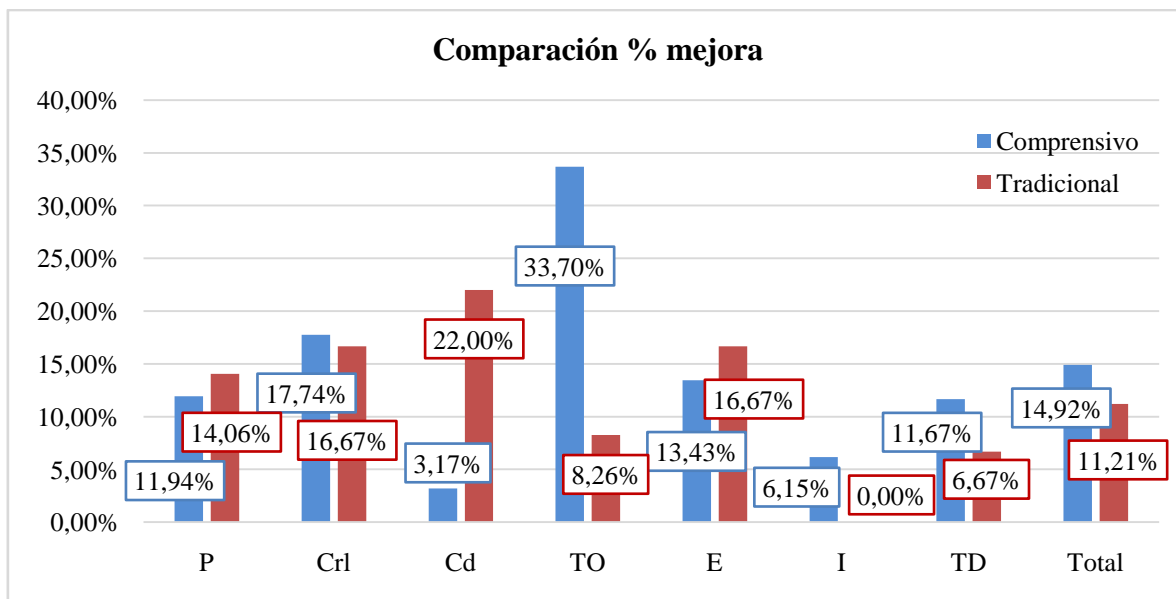
*Datos evaluación inicial-final y mejora obtenida de ambos modelos de enseñanza*

Comprensivo	Evaluación Inicial	Evaluación Final	Mejora obtenida	Tradicional	Evaluación Inicial	Evaluación Final	Mejora obtenida
P	0,67	0,75	0,08	P	0,64	0,73	0,09
CrI	0,62	0,73	0,11	CrI	0,6	0,7	0,1
Cd	0,63	0,65	0,02	Cd	0,5	0,61	0,11
TO	0,92	1,23	0,31	TO	1,09	1,18	0,09
E	0,67	0,76	0,09	E	0,66	0,77	0,11
I	0,65	0,69	0,04	I	0,64	0,64	0,0
TD	0,6	0,67	0,07	TD	0,6	0,64	0,04
<b>Total</b>	<b>4,76</b>	<b>5,47</b>	<b>0,61</b>	<b>Total</b>	<b>4,73</b>	<b>5,26</b>	<b>0,51</b>

(P=Pase; CrI=Control; Cd=Conducción; TO=Táctica ofensiva; E=Entrada; I=Intercepción; TD=Táctica defensiva)

De esta forma, con una simple resta, podemos obtener la mejora que se ha producido en cada grupo y cada apartado. Para poner este dato en perspectiva, lo que hicimos fue una división de esta mejora obtenida entre el dato de la evaluación inicial. Así obtenemos el porcentaje de mejora en cada una de las variables analizadas.

El siguiente gráfico nos muestra la mejora que han obtenido en cada uno los grupos y en los diferentes fundamentos técnico-tácticos y el resultado total.



*Gráfico1:*

*Comparación en términos porcentuales de la mejora obtenida por modelo y otro en cada variable*

En el gráfico de barras podemos ver como los alumnos que recibieron el MC mejoraron más en términos totales (14,92%) que los que realizaron el MT (11,21%).

Si hablamos de fundamentos tácticos, los alumnos del MC también mejoraron claramente respecto a los del MT. En la táctica defensiva (TD), un 5% mejor (11,67% por 6,67%) y en la ofensiva (TO) es donde más abultada resulta la diferencia, viendo una mejora del 33,7% en el MC y un 8,26% en el MT.

Dentro de los fundamentos técnicos de ataque, observamos como la mejora en el pase (P) es mayor en el MT (14,06%) que en el MC (11,97%). Por el contrario, la progresión en el control de balón (Crl) es ligeramente superior en el MC (17,74% por 16,67% del MT). Por último, existe una gran diferencia de mejora en la conducción de balón (Cd), siendo muy superior los alumnos que recibieron el MT (22%) a los que recibieron el MC (3,17%).

En los fundamentos técnicos de defensa, nos encontramos como en la entrada de balón (E) el aumento es mayor es en el MT (16,67%) que en el MC (13,43%). En la intercepción de balón (I), la mejora ha sido baja en el MC (6,15%) y en el MT no se ha apreciado (0%).

Al utilizar el programa SPSS, comprobamos como únicamente la diferencia de mejora es significativa en los fundamentos técnicos de **conducción** ( $p=0,000$ ) e **intercepción** de balón ( $p=0,029$ ).

En los fundamentos **tácticos** la diferencia es significativa en la parte **ofensiva** ( $p=0,000$ ). Por último, en la **mejora total** la diferencia no se puede considerar significativa ( $p=0,062$ ).

Respecto al cuestionario de NPB, hemos agrupado las cuatro cuestiones relacionadas con cada una de estas necesidades. Siendo las preguntas número 1, 4, 7 y 10 las que hablan de la **autonomía (A)**, la 2, 5, 8 y 11 aquellas vinculadas con el **nivel de competencia (C)** y las cuestiones 3, 6, 9 y 12 las asociadas a las **relaciones sociales (S)**.

Tras hacer esta diferenciación, podemos dividir las respuestas recogidas entre los alumnos que recibieron el MT y aquellos a los que se le aplicó el MC.

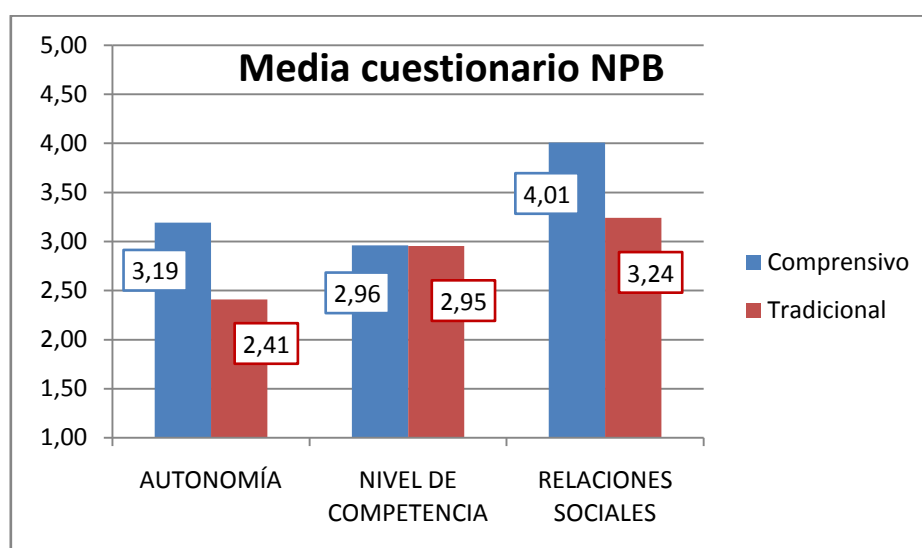


Gráfico 2:

*Comparación de la media obtenida en cada una de las NPB de los dos modelos de enseñanza.*

En la gráfica podemos observar como las necesidades de autonomía y relaciones sociales han sido mejor abordadas en los grupos donde se desarrolló la enseñanza comprensiva ( $A=3,19$ ;  $S=4,01$ ) que en los que se aplicó la tradicional ( $A=2,41$ ;  $S=3,24$ ). Sin embargo, el nivel de competencia se mantiene similar en ambos modelos ( $MT=2,95$ ;  $MC=2,96$ ).

Tabla 4:

Comparación de la media obtenida en cada NPB y significatividad de los datos

	Grupo	N	Media	Sig. (bilateral)
<b>Autonomía*</b>	Comprensivo	204	3,09	0,000
	Tradicional	212	2,41	
<b>Nivel de competencia</b>	Comprensivo	204	2,96	0,942
	Tradicional	212	2,95	
<b>Relaciones Sociales*</b>	Comprensivo	204	4,05	0,000
	Tradicional	212	3,24	

\*Existe una diferencia significativa ( $p < 0,05$ )

En la tabla extraída de la utilización del programa SPSS, podemos detectar como la diferencia entre los resultados obtenidos del cuestionario es significativa para las necesidades psicológicas de autonomía y de relaciones sociales ( $p < 0,05$ ). En el nivel de competencia no se aprecian diferencias entre un grupo y otro ( $p > 0,05$ ).

Además de esta agrupación de preguntas, podemos valorar cada una de ellas por separado. De esta manera se observa si las preguntas relacionadas con cada necesidad tienen valores similares o, por el contrario, son muy dispares entre sí.

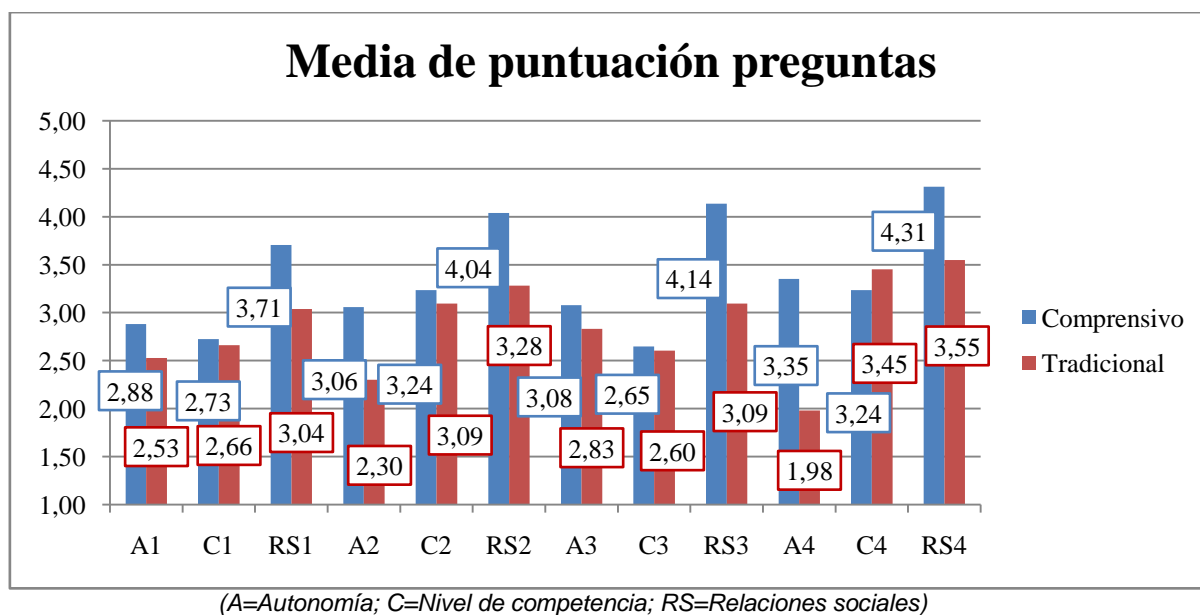


Gráfico 3:

Media obtenida en cada pregunta del cuestionario de NPB

En la gráfica se aprecia cómo, en términos generales, las cuestiones mejor valoradas son aquellas relacionadas con las relaciones sociales (3, 6, 9, 12) siendo la última la que mejor valoración ha tenido en ambos casos. (MC=4,31; MT=3,55). La pregunta número 12 dice: “Cuando estoy en clase me siento muy cómodo con los compañeros”.

La peor valorada en el MC es la cuestión número 8 (2,64). Esta pregunta describe: “Jugar al fútbol es una actividad que hago muy bien”. En el MT, la calificación más baja la ha tenido la pregunta número 10 (1,98) que dice: “Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios”. De esta manera podemos ver como en la enseñanza comprensiva la cuestión menos con peor nota está relacionada con el nivel de competencia, mientras que, en la tradicional, se asocia a la autonomía.

Al comparar con el programa SPSS las diferencias existentes de las medias de cada pregunta, nos encontramos como las diferencias no son significativas en ninguna de las preguntas relacionadas con el nivel de competencia ( $p > 0,005$ ), que corresponden al número 2, 5, 8 y 11. Por el contrario, en aquellas que hablan de las relaciones sociales (3, 6, 9 y 12) sí que se evidencia una significatividad ( $p < 0,05$ ). En el caso de la autonomía se observa una diferencia significativa ( $p < 0,05$ ) en las preguntas 1,4 y 10, siendo la número 7 la única en la que no hay significación ( $p > 0,05$ ).

Después de este análisis, podemos afirmar como las necesidades psicológicas de autonomía y relaciones sociales han sido mejor cubiertas en los participantes del modelo comprensivo. Sin embargo, no se observan diferencias, entre uno y otro modelo, respecto a la necesidad de nivel de competencia percibido.

## 6. Discusión

Los resultados mostraron una mejoría en términos globales de ambos modelos, siendo algo superior el progreso en el modelo comprensivo. Si nos centramos en cada variable, vemos cómo los grupos que experimentaron el modelo de enseñanza comprensivo mejoraron significativamente ( $p < 0,05$ ) en la táctica ofensiva y en la intercepción de balón defensiva. Por el contrario, en la variable de conducción de balón, fue el modelo tradicional el que obtuvo un mayor desarrollo.

Hoy en día la comparación de diferentes métodos y modelos de enseñanza en el deporte es un tema muy presente en las aulas. Existe un gran número de estudios que han tratado de analizar las mejoras producidas por un tipo de enseñanza u otra, siendo los deportes de colaboración-oposición protagonistas en muchos de ellos.

En un estudio sobre el deporte del baloncesto (González-Espinosa et al. 2017), se compararon los resultados en un grupo al que se le aplicó un método tradicional y a otro grupo uno alternativo. Se observaron cómo las mejoras de los estudiantes con el método alternativo fueron significativamente mayores en los indicadores de toma de decisiones, eficacia e indicador de rendimiento general. Los resultados podrían asemejarse a los obtenidos en nuestro estudio, ya que los alumnos del modelo comprensivo obtuvieron mejores calificaciones en aspectos tácticos (relacionados con la toma de decisiones) y también en el rendimiento global.

Otro estudio sobre la enseñanza de este mismo deporte (Conte, Moreno-Murcia, Pérez e Iglesias, 2013), muestra cómo el grupo de enseñanza comprensiva obtuvo mejores resultados que el de enseñanza tradicional sobre control del balón, toma de decisiones y la ejecución en situación real de juego, de las acciones de lanzamiento, bote y pase. Sin embargo, en el estudio de Aguado, Castejón-Oliva y de la Calle (2002) los resultados fueron ligeramente favorables hacia el modelo técnico o tradicional.

Si hablamos de otro deporte colectivo como el balonmano, también ha habido comparación de métodos de enseñanza para valorar cual puede resultar más efectivo. En un estudio (García Herrero y Ruiz, 2003) se analizaron dos modelos de enseñanza, uno orientado a la técnica y otro a la táctica. Los resultados no mostraron diferencias ni en las pruebas de precisión técnica al margen del juego ni en el rendimiento dentro del propio juego.

Para intentar situarnos lo más cerca posible de nuestro estudio, también hemos analizado otras investigaciones relacionadas con el deporte del fútbol. Según (Sánchez, Molinero y Yagüe, 2012) el entrenamiento de la técnica individual del futbolista se podrían combinar estrategias que emplean habilidades cerradas con otras basadas en juegos de aplicación táctica.

González-Víllora, García-López, Vicedo, Carlos y Contreras (2011), consideran que los niños adquieren antes el rendimiento de juego (toma de decisiones y ejecución) que el conocimiento del dominio específico. Por lo tanto, sería preciso desarrollar un tratamiento de los principios tácticos básicos en las edades donde que el niño se inicia en los deportes, consiguiendo una enseñanza contextualizada.

Respecto a las NPB, en nuestro estudio fue el modelo comprensivo el que mayor valoración obtuvo por parte de los alumnos. Los resultados evidenciaron una mayor valoración en las necesidades de autonomía y relaciones sociales en relación con el modelo tradicional. En el nivel de competencia los datos fueron similares en los dos modelos.

Dentro del deporte también ha habido otras investigaciones centradas en las NPB. En un estudio (García Calvo et al. 2012) sobre deportes colectivos (fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol) se relacionaron las NPB con la diversión e intención de continuar con la práctica. Los resultados mostraron que estas necesidades tenían una mayor relación y capacidad de predicción de disfrute e intención de persistir que el nivel de autodeterminación. Algo que se corrobora en otro estudio (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012) en el que se asegura que las NPB de competencia y autonomía eran capaces de predecir positivamente la percepción de esfuerzo que mostraban los alumnos en las clases de educación física.

Esto hace que nuestro análisis de las NPB tenga un valor añadido, ya que puede estar vinculado a una continuidad de la práctica del deporte, objetivo principal de la educación física. Si hablamos de motivación, otro estudio en el deporte del fútbol (Sánchez, Yagüe y Molinero, 2013) muestra cómo el entrenamiento basado en juegos de aplicación táctica genera mayor disfrute en los participantes, por encima del entrenamiento técnico.



A pesar de que aparece una gran diversidad en cuanto a los resultados en los diferentes estudios, parece que los modelos alternativos podrían adecuarse mejor a la enseñanza del contexto escolar. El progreso en aspectos técnico- tácticos y de toma de decisiones parece ser superior al conseguido en los modelos tradicionales o técnicos. Además, ayuda a elevar el grado de satisfacción en las NPB y la motivación.

Todo ello nos hace pensar que existe mejoría en la competencia motriz de los alumnos y que se divierten más con la práctica. Desde nuestro punto de vista, no existe un modelo de enseñanza mejor que otro, sino uno que se adapte mejor a las necesidades del alumnado. Por ello, es importante seguir investigando en el área y tratar de conseguir una enseñanza más completa.

## 7. Conclusiones

En este apartado expondremos las conclusiones generales extraídas tras la finalización del trabajo. Hay que aclarar que las afirmaciones sólo han de extrapolarse a la población con la que hemos trabajado, ya que en cada situación aparecen diferencias contextuales que, desde nuestro punto de vista, no podemos entrar a valorar. Las podemos resumir en las siguientes:

Los dos modelos de enseñanza, tradicional y comprensivo, producen mejoría en el aprendizaje motor del deporte del fútbol. Ambos modelos han tenido una mejora en la calificación final respecto a la inicial.

1. El modelo comprensivo es capaz de cubrir mejor las NPB de autonomía y relaciones sociales. Por lo tanto, puede resultar más beneficioso para el alumno, ya que estas NPB se asocian a una mayor motivación y persistencia en la práctica deportiva.
2. El modelo comprensivo obtiene mejoras significativas ( $p<0,05$ ) en la competencia motriz de la táctica ofensiva y la intercepción de balón respecto al modelo tradicional.
3. El modelo tradicional es capaz de producir una mejoría significativa ( $p<0,05$ ) de la conducción de balón, en comparación con el modelo comprensivo.
4. Desde una apreciación personal, reafirmada por el mentor en la entidad, pude ver cómo el progreso de los alumnos fue mayor en los alumnos que no habían practicado el deporte de habitual. Por otro lado, en los alumnos que ya partían de un alto nivel motor, las mejoras fueron más menores.
5. A partir de la observación personal, observé como los alumnos que mayor implicación o esfuerzo mostraron en las clases, terminaron por tener una mejora más alta que el resto de compañeros.

Tras obtener los resultados, hemos podido ver como las diferentes fuentes de información han terminado por coincidir. Antes y durante el proceso de enseñanza, el mentor y yo podíamos intuir que el modelo comprensivo obtendría mejores resultados en la satisfacción de NPB. En cuanto a la competencia motriz, las hipótesis que nos planteábamos se basaban en que el modelo comprensivo provocaría mayor progreso en los fundamentos tácticos de los alumnos.

## 8. Reflexiones y perspectivas de futuro

Tras la realización del estudio, en este apartado se pretende hacer una reflexión y valoración personal sobre todo el proceso acontecido.

En primer lugar, es necesario conocer cuáles han sido las limitaciones o dificultades con las que nos hemos encontrado. Desde mi punto de vista, esto será de gran utilidad para seguir progresando en un futuro cercano. Algunas de las limitaciones del estudio han sido:

- **Poca experiencia personal en la docencia:** al ser un profesor/entrenador principiante, la calidad de la enseñanza no ha sido tan eficiente como nos gustaría. Por ejemplo, en la organización de las clases es probable que se haya perdido más tiempo del deseado. Algo que nos priva de más práctica de juego.
- **Población reducida:** al sólo poder aplicar la unidad didáctica a un curso de un colegio, los resultados no pueden ser extrapolables al resto de centros y alumnos.
- **Bajo número de sesiones:** por motivos del calendario escolar y exigencias del currículo académico, contamos con 8 sesiones para cada grupo de alumnos.
- **Posible debilidad de los datos:** como la tarea de la evaluación motriz sólo la evaluó una persona (con escasa experiencia previa), puede que haya errores en la toma de datos, ya que la prueba no era cerrada y daba lugar a interpretación personal.

A pesar de todas estas limitaciones, puedo afirmar que los objetivos personales que me propuse se han ido cumpliendo con el transcurso del trabajo. Se pueden clasificar en los siguientes:

- Diseñar, aplicar y valorar una UD en el contexto escolar dentro del currículo académico.
- Utilizar dos modelos de enseñanza claramente diferenciados para a un contexto similar. Esto se debe a que los distintos grupos podrían tener características semejantes antes del desarrollo de la UD.
- Conseguir la implicación del alumnado durante el transcurso de las distintas clases.

- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos en las clases a través de las NPB.
- Obtener y valorar los resultados antes y después de la aplicación de los distintos modelos de enseñanza.
- Diferenciar los resultados obtenidos en función de las distintas variantes (grupo, metodología utilizada, nivel inicial...).
- Observar las diferencias significativas derivadas de la aplicación de un modelo u otro de enseñanza.

Por todo ello, me siento satisfecho de la labor realizada y considero que ha sido una gran superación personal en muchos aspectos.

Finalmente, solamente queda señalar cuáles podrían ser otros futuros trabajos relacionados con este ámbito. Aunque es cierto que es un tema que ha sido muy desarrollado por diversos autores, nunca se ha de dejar de progresar si hablamos de enseñanza.

Personalmente, creo que esta intervención podría ser aplicable tanto a otros centros escolares como a otros grupos de edad. En el primer caso, podría servirnos para dar mayor magnitud a este pequeño estudio. Cuanto más grande sea la población estudiada, más peso obtendría la investigación. En el otro caso, podríamos valorar si las etapas de desarrollo en las que se encuentran los participantes varían, en mayor o menor medida, los resultados obtenidos en nuestro estudio.

Otra línea por la que podría continuar la investigación es por medio de la utilización de más modelos de enseñanza. Introducir un nuevo modelo (Ej. Educación deportiva) podría dar una mayor dimensión al trabajo, valorando hasta tres resultados diferentes.

También sería interesante comparar la valoración que han hecho los alumnos de las NPB con otro sistema de recogida de información. Por ejemplo, analizar con una observación personal de los alumnos, el grado de motivación que muestran en las sesiones.

Finalmente, podemos afirmar que esta investigación queda abierta a posibles estudios futuros. Por nuestra parte, consideramos que cuanto más conocimiento tengamos respecto a la estructuración de la enseñanza, conseguiremos una educación que ofrezca mayores beneficios a los que son los verdaderos protagonistas, los alumnos.

## 9. Bibliografía

Abad, M. T., Benito, P. J., Giménez, F. J., y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura, *Deporte CCD*, 8(23), 137-146.

Aguado, R., Castejón-Oliva, F. J., y de la Calle, M. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico táctica. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 86, 27-33.

Aguilar, J., Martín, I., y Chiroso, L. J. (2018). La evaluación en educación física a través del “Game Performance Assessment Instrument” (GPAI). *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 7-19.

Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación educativa*, 13(23), 101-128.

Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N., y Piñar, M. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de investigación en educación*, 7(1), 91-103.

Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.

Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.

Castejón-Oliva, F., y Giménez, J. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 146-151.

Conte, L.; Moreno-Murcia, J. A.; Pérez, G. e Iglesias, D. (2013) Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto / Comparison of traditional and understanding methodology in the practice of basketball. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 507-523.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Delgado, M. A. (1989). Análisis de las interacciones en las clases de Educación Física. *Apunts*, 16, 95-98

Devís J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coords.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

Fernández-Río, J., y Méndez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 201-206.

García Calvo, T., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.

García Herrero, J. A. y Ruiz, L. M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-66.

González-Espinosa, S., Molina, S. F., García-Rubio, J., Medina, A. A., y García-Santos, D. (2017). Diferencias en el aprendizaje según el método de enseñanza-aprendizaje en el baloncesto. *Revista de psicología del deporte*, 26(1), 65-70.

González, C., Cecchini, J. A., Fernández-Río, F. J., y Méndez Giménez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1-2), 27-38.

González-Víllora, S., García-López, L. M., Pastor J. C., y Contreras, O. R. (2011). Conocimiento táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años). *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 79-97.

López, V., y Castejón-Oliva, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(79), 40-48.

Méndez Giménez, A. (1999, Marzo). Modelos de enseñanza deportiva: análisis de dos décadas de investigación, *Revista digital Lecturas de Educación Física y Deportes*, Consultado en [www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm](http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm)

Méndez Giménez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. En A. Fraile y C. Velázquez (coords.), *Actas del VII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas* (pp. 1-30). Valladolid: La Peonza.

Méndez Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(59), 449-466.

Merino, J. A., Valero, A., y Moreno, J. A. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (EEEF)/Psychometric Analysis of the Teaching Styles Survey in Physical Education (TSPE). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 225-241.

Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1999). An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education*, 4(2), 162-172.

Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 87-99). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como

predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 215-221.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física: del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243.

Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica pedagógica*, 2(18), 81-92.

Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Amado, D., y Chamorro, J. L. (2016). Adaptación al fútbol de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(2), 177-184.

Robles, J.; Giménez, F. J., y Abad. M. T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57.

Rodríguez, J. E., Mato, J. Á., y Pereira, M. C. (2016). Análisis de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos en Educación Primaria y propuestas didácticas innovadoras. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 303-323.

Sánchez, J., Molinero, O., y Yagüe, J. M. (2012). Incidencia de dos metodologías de entrenamiento-aprendizaje sobre la técnica individual de futbolistas de 6 a 10 años de edad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 29-32.

Sánchez, J., Yagüe, J. M., y Molinero, O. (2013). Estudio del nivel de diversión generado por la aplicación de un programa de entrenamiento técnico y otro táctico en futbolistas jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 95-102.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.



Valera, S.; Ureña, N.; Ruiz, E. y Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 502-520.

Viciano, J., y Delgado, M. Á. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(56), 17-24.

## Anexos

### Anexo 1. Rúbrica evaluación de la competencia motriz






	0. Muy bajo	1. Bajo	2. Medio	3. Alto	4. Muy alto
<b>Pase (1p)</b>	No es capaz de golpear a la pelota	No mira antes de pasar el balón	Mira al compañero antes de pasar	Mira al compañero antes de pasar y va bien dirigido	El balón llega tenso al compañero en una situación favorable
<b>Control (1p)</b>	No hace intención de controlar el balón	No es capaz de controlar el balón	El control deja el balón lejos de su línea corporal	El control deja el balón cerca del jugador	El control se orienta para dejarse el balón en situación favorable
<b>Conducción (1p)</b>	No es capaz de moverse con el balón	Intenta avanzar, pero pierde el balón	Avanza con el balón demasiado alejado del pie	Puede avanzar con la pelota cerca de su pie	Es capaz de avanzar con el balón a pesar de que haya defensores cerca
<b>Táctica ofensiva (2p)</b>	Se queda quieto	Se mueve con pocas posibilidades de recibir pase	Se mueve mirando el balón y con posibilidades de recibir el pase	Ofrece una opción de pase al compañero	Realiza movimientos para recibir el pase en una situación de ventaja
<b>Intercepción (1p)</b>	No hace intención de buscar el pase del rival	Llega tarde al pase del contrario	Intercepta el balón cuando el pase está cerca suyo	Intercepta el balón porque cubre una opción de pase	Es capaz de cubrir la línea de pase e intuir la acción del rival
<b>Entrada (1p)</b>	No hace intención de ir a por la pelota	Se coloca lejos del rival sin opción de robar el balón	Se coloca cerca del rival con pocas opciones de robar el balón	Se sitúa cerca del rival con bastantes opciones de robar el balón	Es capaz de robar el balón al rival con frecuencia
<b>Táctica defensiva (1p)</b>	Se queda quieto	Hace intención de ir a por la pelota	Defiende pero no sabe cuando ir a la presión o esperar más alejado del balón	Sabe diferenciar cuando ir a la presión o esperar más alejado	Sus acciones dificulta la defensa, siendo capaz de hacer coberturas y repliegues

## Anexo 2. Cuestionario Necesidades Psicológicas Básicas

Curso:

A continuación, se presenta un cuestionario acerca de las necesidades psicológicas básicas en el fútbol. El cuestionario consta de 12 cuestiones en las que hay que valorar de 1 a 5, siendo **el 1 totalmente en desacuerdo, el 2 algo desacuerdo, el 3 ni acuerdo ni desacuerdo, el 4 algo de acuerdo y el 5 totalmente de acuerdo**. Por favor, responda con la máxima sinceridad posible.

Durante la práctica en las clases de fútbol...

	1	2	3	4	5
					
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.					
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.					
3. Me siento muy cómodo cuando juego a fútbol con los demás compañeros.					
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.					
5. Realizo los ejercicios eficazmente.					
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros.					
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.					
8. Jugar a fútbol es una actividad que hago muy bien.					
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros.					
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.					
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de los entrenamientos.					
12. Me siento muy cómodo con los compañeros.					

## Anexo 3. Solicitud del consentimiento para la grabación de los alumnos



Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

**TRABAJO FIN DE GRADO**

Estimada familia:

En el plan de formación de los estudiantes de “Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” se incluye el Trabajo Fin de Grado. Para la realización de dicho trabajo el estudiante RAÚL GASCA ISO solicitó que fuera yo quien dirigiera su elaboración a lo que accedí con sumo gusto. El trabajo versará sobre la toma de decisiones en jugadores de fútbol 7 de 3º de la ESO y su evolución a lo largo de un breve período de entrenamiento.

Para la correcta ejecución del trabajo de campo necesitamos grabar en vídeo algunas de esas sesiones de entrenamiento del equipo en el que participa su hijo, por lo que solicitamos su colaboración autorizando dichas grabaciones.

Naturalmente las imágenes registradas serán utilizadas exclusivamente para la elaboración del trabajo académico al que he aludido. En todo caso me tiene a su entera disposición para cuantas dudas, sugerencias o consultas desee formular.

Si autoriza la realización de dichas grabaciones, simplemente debe rellenar y firmar el impreso que figura en la parte inferior de esta hoja. Muchas gracias.

Firmado: Miguel Chivite Izco

630878713 mchivite@unizar.es

**Consentimiento de las familias para la participación en la grabación de imágenes.**

**Proyecto:**

“APLICACIÓN DE DIFERENTES METODOLOGÍAS EN UNA UNIDAD  
DIDÁCTICA DE DEPORTES COLECTIVOS”

D.

Dña

.....

..... padre/madre/tutor/tutora del alumno

.....

..... **AUTORIZA** la participación de su hijo en las sesiones de entrenamiento que serán registradas en vídeo, como parte del proyecto designado más arriba, y con la única finalidad y uso de llevar a cabo el Trabajo Fin de Grado a realizar por Raúl Gasca Iso, estudiante de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza, y dirigido por Miguel Chivite Izco profesor de esa misma Facultad.

Y para que así conste, firma el presente consentimiento en Zaragoza a ..... de ..... de 2018

Firmado: .....

## Anexo 4. Unidad Didáctica Fútbol 3º ESO

### Objetivos

- Conocer el juego del fútbol, su reglamento y cómo se juega y saber desenvolverse y tomar las decisiones correctas en situaciones jugadas, utilizando las habilidades imprescindibles para jugar un partido: pase y recepción, control del balón y tirar con una mínima eficacia.
- Respetar las normas y saber trabajar en equipo para dar lo mejor de cada uno y como equipo y conseguir un objetivo común.

O3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución.

O7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía de ejecución.

O8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.

### Criterios de evaluación

CE5. Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto.

Se valora la competencia del alumnado para la resolución de una tarea motriz verificando la más completa percepción de estímulos, la adecuada selección de éstos y por último la resolución eficaz de la tarea.

CE6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.

Se deberá valorar prioritariamente la toma de decisiones necesaria para la resolución de situaciones de juego reducido, más que la ejecución técnica de las habilidades que se desarrollan. Las situaciones escogidas serán aplicables a la mayoría de los deportes colectivos trabajados, fomentarán la participación del alumnado y simplificarán los mecanismos de decisión.

### Contenidos

#### **Bloque Condición Física**

- Elaboración y puesta en práctica de calentamientos, previo análisis de la actividad física que se realiza.

#### **Bloque Juegos y deportes**

- Las fases del juego en los deportes colectivos: organización del ataque y de la defensa.
- Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado en el curso anterior.
- Participación activa en las diferentes actividades, juegos y deportes propuestos.
- Asunción de la responsabilidad individual en una actividad colectiva como condición indispensable para la consecución de un objetivo común. Aprendizaje de cómo jugar en equipo.
- Autocontrol ante las situaciones de contacto físico que se dan en los juegos y el deporte.
- Cooperación distribuyendo distintas funciones dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos comunes.
- Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de los resultados.

## Sesiones

SESIÓN	MODELO COMPRENSIVO	MODELO TRADICIONAL
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento libre</li> <li>- Presentación de la UD</li> <li>- Reglamento básico</li> <li>- Evaluación inicial con ejercicio de exámen</li> </ul> <p>Grupos de 9: rondo 5x2 y al llegar a 10 pases, ataque a portería con portero. Hay 1 portero y 1 defensa más, está fuera del rondo y participa sólo en la situación de ataque defensa.</p> <p>-Vuelta a la calma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento dirigido</li> <li>- Presentación de la UD</li> <li>- Reglamento básico</li> <li>- Evaluación inicial con ejercicio de exámen</li> </ul> <p>Grupos de 9: rondo 5x2 y al llegar a 10 pases, ataque a portería con portero. Hay 1 portero y 1 defensa más, está fuera del rondo y participa sólo en la situación de ataque defensa.</p> <p>-Vuelta a la calma</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento por tríos DEL MISMO NIVEL técnico con balón. Pases a distintas distancias.</li> <li>- Robar balones en el área grande</li> <li>- Rondo 5 x 1. Importante el concepto de Parar , mirar y pasar</li> <li>- Partido modificado 6 x 6 campo de F7. Explicación de las reglas de juego más importantes. Normas: sólo se puede marcar si la tocan todos del equipo.</li> <li>- Vuelta calma. Insistir en parar, mirar y pasar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación rutina de calentamiento</li> <li>- Grupos de 3. Técnica pase empuje a media distancia y recepción. Práctica por tríos en una línea. Paso y voy</li> <li>- Rondo 5 x 1. Importante el uso de la técnica correcta pase</li> <li>- Partido 6 x 6 campo de F7. Explicación de las reglas de juego más importantes.</li> <li>- Vuelta a la calma. Insistir en superficie de golpeo para el pase.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento por tríos DE DIFERENTE NIVEL TÉCNICO con balón. Pases por el campo y tiro cada vez en una portería diferente.</li> <li>- Rondo 5x2 insistiendo en la importancia de parar y pasar. Para los que más controlan, reducir los toques a 2 por persona.</li> <li>- Explicación todas normas y los conceptos de defensa: replegarse, posicionamiento en el campo y marcaje.</li> <li>- Partido 3 atacantes x 2 defensas y portero en medio campo (ancho).</li> <li>- Vuelta calma. Insistir en conceptos de defensa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutina de calentamiento.</li> <li>- Grupos de 6: 4 en las esquinas de un cuadrado y uno con el balón. Salir hacia el cono central, rodearlo, pasar a un compañero e ir donde has hecho el pase.</li> <li>- Explicación todas normas y los conceptos de defensa: replegarse, posicionamiento en el campo y marcaje.</li> <li>- Partido 6 x 6 incidiendo en los conceptos de defensa.</li> <li>- Vuelta a la cama. Repasar la colocación en defensa.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento por tríos DEL MISMO NIVEL TÉCNICO por en campo en el que hay conos: conducción, giro 360°, pase y tiro a puerta.</li> <li>- Gavilán (preparando el 1x1)</li> <li>- Grupos de 6: Ejercicio 5x1 y cuando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutina de calentamiento</li> <li>- Ejercicio de conducción por conos. En filas realizar zigzag por los conos con diferentes superficies (interior, exterior, pisada).</li> <li>- Grupos de 6: Ejercicio 5x1 y cuando llegan a</li> </ul>



	<p>llegan a 10 pases, ataque a portería sin portero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de la táctica de ataque: parar y mirar, protección de balón, avanzar con pases, desmarques, jugar sin balón creando espacios, 2 opciones de apoyo para el jugador con balón.</li> <li>- Partido 7x7 en campo entero. Para marcar hacer un regate.</li> <li>- Vuelta calma. Insistir en conceptos de ataque.</li> </ul>	<p>10 pases, ataque a portería sin portero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso a conceptos de ataque.</li> <li>- Partido 7x7 campo entero.</li> <li>- Vuelta a la calma. Repaso superficie para conducción (exterior).</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento por tríos DEL MISMO NIVEL TÉCNICO con balón. Elegir uno de los días anteriores.</li> <li>- Grupos de 6: Práctica de conducción, pared y tiro a puerta con portero y defensa desde diferentes posiciones (central, lateral, extremo).</li> <li>- Grupos de 9: Ejercicio (de examen) 5x2 y al llegar a 10, ataque a portería con portero. Añadir dos porterías pequeñas a los lados en las que poder marcar.</li> <li>- Zorros, gallinas y víboras en 3 porterías. Añadir 4 balones. Buscar sistemas tácticos en ataque y defensa.</li> <li>- Vuelta calma. Hablar sobre la toma de decisiones. Buscar la portería libre en ataque y cubrir la que más cerca tenga el balón en defensa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutina de calentamiento</li> <li>- Grupos de 6: Práctica de conducción, pared y tiro a puerta con portero desde diferentes posiciones (central, lateral, extremo).</li> <li>- Grupos de 9: Ejercicio (de examen) 5x2 y al llegar a 10, ataque a portería con portero.</li> <li>- Partido a todo el campo de F7.</li> <li>- Vuelta a la calma. Repaso a las diferentes técnicas de pase, control conducción y defensa.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento por tríos DE DISTINTO NIVEL TÉCNICO con balón. Elegir uno de los días anteriores.</li> <li>- Práctica ejercicio de examen. Dos grupos practican, otro grupo evalúa a los compañeros (escogen a uno).</li> <li>- Partido 7x7. Se puede marcar una vez se hayan hecho 10 pases y se haya pasado por las dos bandas.</li> <li>- Vuelta a la calma. Insistir en conceptos tácticos ataque (abrir el campo) y defensa (cerrar el campo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutina de calentamiento.</li> <li>- Práctica del <b>ejercicio</b> 4 esquinas.</li> <li>- Repaso técnicas de pase, control, conducción y posición defensiva.</li> <li>- Práctica ejercicio examen 5x2 y a los 10 pases empezar ataque y tiro.</li> <li>- Partido 7x7 en F7. Hablar de sistemas tácticos.</li> <li>- Vuelta a la calma. Insistir en la colocación sobre el campo.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento libre.</li> <li>- Práctica de los ejercicios de examen. Repaso a los apartados a evaluar en el examen.</li> <li>- Partido a todo el campo F7. . Añadir dos porterías pequeñas a los lados en las que poder marcar.</li> <li>- Vuelta a la calma. Insistir en conceptos tácticos de ataque y defensa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutina de calentamiento.</li> <li>- Práctica de los ejercicios de examen. Repaso a los apartados a evaluar en el examen.</li> <li>- Partido 7x7.</li> <li>- Vuelta a la calma. Insistir en la correcta ejecución de los fundamentos técnicos.</li> </ul>

8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento libre</li> <li>- Práctica de los ejercicio de examen</li> <li>- Evaluación de ejercicio de examen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento dirigido</li> <li>- Práctica del ejercicio examen</li> <li>- Evaluación de ejercicio de examen</li> </ul>
---	---	--

*Apartados a evaluar*

	<b>Técnica</b>	<b>Táctica</b>
<u>Ofensiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pase</li> <li>- Control</li> <li>- Conducción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avanzar sin perder el balón y finalizar la jugada.</li> <li>- Todos los jugadores del equipo deben mostrarse activos, preparados para participar en el juego.</li> <li>- Dar al menos dos opciones de pase al jugador con balón.</li> <li>- Juego sin balón: desmarcarse, apoyar, crear espacios.</li> </ul>
<u>Defensiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercepción</li> <li>- Entrada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperar el balón e impedir que avancen y marquen gol.</li> <li>- El equipo debe estar preparado para replegarse rápida e inteligentemente hasta la mitad del campo.</li> </ul>

## Anexo 5 Evaluación compañero

### EN ATAQUE

CON BALÓN	SÍ	A VECES	NO	OBSERVACIONES
Protege el balón del rival manteniendo la posesión.				
Mueve la pelota por medio de <b>pases</b> .				
Avanza con la pelota con la <b>conducción</b> .				
Es capaz de encontrar a un compañero en situación favorable para disparar.				
SIN BALÓN				
Se mueve para recibir la pelota.				
Abre el campo ocupando todo el espacio disponible.				
Se desmarca intentando controlar en una posición ventajosa.				

### EN DEFENSA

SIN BALÓN	SÍ	A VECES	NO	OBSERVACIONES
Protege la portería de un posible gol.				
<b>Presiona</b> a la persona que tiene el balón.				
Es capaz de <b>cubrir</b> líneas de pase cuando no presiona.				
Roba o intercepta la pelota cuando es posible				

## Anexo 6 Tablas cuestionario NPB

GRUPO A	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11	Preg. 12
1	2	3	2	3	5	3	5	5	3	5	5	5
1	2	4	1	5	4	2	4	4	2	5	5	5
3	2	5	3	5	5	3	3	4	4	2	4	4
4	3	4	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2
3	3	3	3	5	5	3	3	5	3	5	3	3
2	3	4	2	3	4	2	1	5	3	3	4	4
3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	5	5
3	3	3	5	1	4	2	1	5	2	1	4	4
2	2	3	2	2	4	5	1	4	2	3	5	5
3	3	4	3	3	4	3	4	5	4	4	5	5
3	2	3	2	3	3	2	1	5	4	3	5	5
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	3
5	4	4	5	3	5	3	5	5	5	3	4	4
3	3	4	3	3	5	3	4	4	3	5	5	5
3	3	5	3	3	5	5	5	5	3	5	5	5
3	3	3	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5
1	2	4	3	1	3	2	1	3	3	2	3	3
2	3	1	2	4	4	5	4	1	2	4	3	3
3	3	5	2	3	3	2	2	5	3	5	5	5
2	3	5	3	3	5	4	5	4	5	3	5	5
2	3	3	4	1	3	3	1	3	3	1	5	5
2	2	3	2	2	3	3	1	4	4	1	5	5
3	3	5	3	3	5	3	3	4	3	3	5	5
3	2	4	5	3	4	2	1	5	5	3	5	5
3	4	5	3	3	4	4	4	5	4	5	5	5

GRUPO B	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11	Preg. 12
3	3	5	2	3	4	2	3	5	3	4	5	5
5	4	5	3	3	4	3	3	4	5	3	4	4
3	3	3	5	5	5	3	2	5	3	2	3	3
3	3	5	3	3	5	4	4	5	5	4	5	5
3	3	5	2	3	3	3	4	4	3	3	5	5
3	3	3	3	5	3	5	3	5	2	3	4	4
4	3	5	3	3	5	3	4	3	3	4	3	3
2	2	3	3	5	5	3	3	5	3	5	5	5
3	3	3	3	3	5	3	1	5	3	1	5	5
3	2	3	3	3	3	2	1	5	2	3	5	5
3	3	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4	4
2	1	3	3	4	3	3	1	3	4	2	3	3
2	1	3	3	3	4	2	1	3	3	4	3	3
4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	5	5
3	3	5	5	3	5	3	2	5	5	3	4	4
3	1	2	3	3	4	3	1	5	3	3	5	5
2	3	4	2	1	3	4	1	2	2	2	3	3
3	4	3	3	5	3	3	2	5	3	3	5	5
3	3	1	3	2	5	3	1	3	3	3	2	2
4	3	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4
3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4
3	3	5	3	3	4	3	3	3	5	3	5	5
3	2	3	3	5	3	3	1	4	3	3	5	5
4	3	4	4	4	5	3	2	4	4	2	4	4
4	3	5	3	4	5	3	4	4	2	4	5	5
3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	5	5

GRUPO C	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11	Preg. 12
	3	2	3	3	2	3	3	1	3	3	2	4
	3	2	5	3	4	3	3	5	4	2	5	5
	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4
	2	2	4	2	3	4	2	3	3	1	4	5
	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3
	3	2	5	3	3	5	3	5	4	3	5	4
	2	2	1	2	2	3	2	1	3	1	1	5
	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	3
	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2	3
	2	2	2	2	3	3	2	3	5	2	5	3
	3	3	3	4	3	3	3	2	4	1	3	5
	2	3	3	3	3	4	3	3	5	3	5	4
	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3
	3	3	4	3	5	4	3	3	4	3	5	4
	2	2	4	1	3	3	2	3	3	1	5	3
	4	4	5	3	3	4	3	3	5	3	3	3
	5	4	3	4	3	5	3	5	4	1	4	5
	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4
	2	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	3
	3	2	3	2	3	3	3	1	2	3	5	3
	3	3	4	3	2	4	3	2	4	3	5	4
	2	2	3	1	4	3	3	5	3	1	3	3
	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3
	3	2	5	2	5	4	3	5	3	3	5	5
	2	2	1	2	2	3	2	1	3	2	1	4
	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	3
	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2	3

GRUPO D	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11	Preg. 12
	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4
	3	3	2	4	4	3	3	2	4	2	4	3
	2	4	3	3	3	3	3	2	4	2	3	3
	3	3	2	2	3	3	4	5	2	1	3	2
	1	4	3	1	3	3	3	2	3	2	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	5	4	2	3	4
	2	1	2	1	3	3	2	1	2	1	5	3
	2	4	4	3	4	3	3	3	3	2	4	4
	3	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	4
	3	3	3	3	3	4	4	2	3	2	3	4
	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3
	1	2	2	2	4	3	3	3	3	1	3	4
	2	2	3	2	3	4	2	1	4	2	3	4
	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3
	3	1	4	3	3	3	3	3	3	2	5	3
	3	2	3	1	4	4	3	3	3	2	3	3
	2	3	3	1	4	4	3	1	3	3	4	4
	5	4	3	2	3	5	3	5	3	2	4	5
	2	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	4
	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3
	3	2	3	2	3	3	3	1	2	3	5	3
	1	3	2	1	2	3	3	2	2	1	3	2
	3	2	3	2	3	3	3	5	3	2	3	3
	3	3	5	3	3	4	3	2	5	1	3	3
	2	1	2	1	3	3	2	1	2	1	4	3
	2	5	2	2	4	4	3	5	5	2	5	3

## Anexo 7 Datos evaluación inicial-final

GRUPO A	Evaluacion inicial								
	Alumno	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
	1	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	2,75
	2	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,75	0,75	5,25
	3	0,75	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,5
	4	0,75	1	1	1,5	1	1	1	7,25
	5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,25	2,5
	6	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,75	0,75	5,25
	7	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5	3
	8	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,75	0,75	5,25
	9	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	5,5
	10	1	0,75	1	1	0,75	1	0,75	6,25
	11	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	2,5
	12	1	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,5	6
	13	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	14	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	3,25
	15	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,5	5,25
	16	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5	3,25
	17	1	1	1	1	1	0,75	1	6,75
	18	1	1	1	1,5	0,75	1	0,75	7
	19	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	3
	20	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3
	21	0,75	0,5	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,5
	22	0,75	0,75	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,25
	23	1	1	1	2	1	0,75	0,75	7,5
	24	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,5	0,75	5,25
	25	0,75	0,5	0,75	1,5	0,75	0,75	0,5	5,5

	Evaluacion Final							
GRUPO A	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,75	0,5	5
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6
	0,75	1	1	2	1	1	1	7,75
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	0,75	0,75	0,75	1	1	0,75	0,75	5,75
	0,5	0,25	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	5,5
	0,75	1	1	1,5	1	0,75	0,75	6,75
	1	1	1	1,5	0,75	1	0,75	7
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	1	1	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6,5
	0,75	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,5
	0,75	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,5
	1	0,75	0,75	1	1	0,75	0,75	6
	0,75	0,75	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4,5
	1	1	1	1,5	1	1	1	7,5
	1	1	1	2	0,75	1	0,75	7,5
	0,75	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	4
	0,75	0,5	0,25	0,5	0,75	0,5	0,5	3,75
	0,75	0,5	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,5
	0,75	0,75	0,5	1,5	1	0,75	0,75	6
	1	1	1	2	1	0,75	0,75	7,5
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,5	0,75	5,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6

GRUPO B	Evaluacion inicial								
	Alumno	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
	1	1	1	0,75	1	1	1	0,75	6,5
	2	1	1	1	1,5	1	1	1	7,5
	3	0,75	0,75	0,5	0,5	0,75	0,75	0,75	4,75
	4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	3,25
	5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,75	0,5	0,5	3,75
	6	0,75	0,5	0,75	1	0,75	0,5	0,5	4,75
	7	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	8	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	2,75
	9	1	1	1	2	1	1	0,75	7,75
	10	0,75	0,5	0,75	1	0,75	0,75	0,5	5
	11	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	3
	12	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	13	1	1	0,75	1	0,75	0,75	0,75	6
	14	1	0,75	0,75	1,5	0,75	1	0,75	6,5
	15	1	0,75	1	1	0,75	0,75	0,75	6
	16	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	17	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	0,25	0,25	2,25
	18	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
	19	1	0,75	1	1	0,75	1	0,75	6,25
	20	0,5	0,25	0,5	0,5	0,75	0,5	0,5	3,5
	21	0,5	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,5	5,5
	22	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	3,25
	23	1	1	0,75	1	0,75	0,75	0,75	6
	24	0,75	0,5	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75
	25	0,75	0,75	1	1	0,5	0,75	0,75	5,5
	26	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5

GRUPO B	Evaluacion Final							
	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
	1	1	0,75	1,5	1	1	0,75	7
	1	1	1	2	1	1	1	8
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75
	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,5	0,5	5,5
	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	5,5
	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	0,25	0,25	0,25	0,5	0,75	0,5	0,5	3
	1	1	1	2	1	1	1	8
	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	5,5
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	0,25	2,75
	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	1	1	0,75	1,5	0,75	0,75	1	6,75
	1	1	0,75	1,5	1	1	0,75	7
	1	1	1	1,5	1	0,75	0,75	7
	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	3
	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	1	1	1	1,5	1	1	0,75	7,25
	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75
	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	1	1	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6
	0,75	1	1	1	1	0,75	0,75	6,25
	0,5	0,75	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4,25

	Evaluacion inicial								
	Alumno	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
GRUPO C	1	1	1	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6,5
	2	1	1	1	1,5	0,75	0,75	0,75	6,75
	3	0,75	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,75
	4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
	5	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	6	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6
	7	0,5	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	8	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3,25
	9	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	10	0,75	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4,25
	11	0,5	0,25	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,5
	12	1	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	1	6,25
	13	0,75	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	4
	14	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
	15	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	0,5	4,25
	16	0,5	0,75	0,75	1,5	0,75	1	0,75	6
	17	0,5	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	18	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	1	6
	19	0,75	1	0,75	1,5	1	0,75	1	6,75
	20	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	21	0,75	1	0,75	1,5	1	1	0,75	6,75
	22	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	1	6,25
	23	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,5	5,25
	24	1	1	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,75
	25	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	26	1	0,5	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75
	27	0,75	0,75	0,5	1,5	0,5	0,5	0,75	5,25

	Evaluacion Final							
	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
GRUPO C	1	1	1	1,5	1	0,75	0,75	7
	1	1	1	1,5	0,75	0,75	0,75	6,75
	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,5	0,75	5,25
	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,5	0,5	5,25
	1	1	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,75
	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,75	4,25
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
	0,75	0,75	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4,5
	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,5	0,75	5
	0,5	0,5	0,25	1	0,75	0,5	0,5	4
	1	1	0,75	2	0,75	0,75	1	7,25
	0,75	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,5
	0,75	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,5
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75
	1	0,75	0,75	1,5	1	1	0,75	6,75
	0,75	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4,25
	0,75	1	0,75	1	1	0,75	1	6,25
	0,75	0,75	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,25
	0,75	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,75	4,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	1	1	0,75	6,5
	0,75	0,75	1	1,5	0,75	0,75	0,75	6,25
	0,75	1	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,5
	1	1	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,75
	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,5	0,75	5
	1	1	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,75
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,75	0,75	0,75	5,75



GRUPO D	Evaluacion inicial								
	Alumno	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
	1	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3
	2	0,5	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	3	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	4	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
	5	1	1	0,5	1,5	0,75	1	0,75	6,5
	6	0,5	0,5	0,25	1	0,75	0,75	0,5	4,25
	7	0,75	0,5	0,5	1,5	0,5	0,75	0,75	5,25
	8	0,25	0,5	0,25	0,5	0,75	0,5	0,25	3
	9	0,5	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	10	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	11	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,5	5,75
	12	0,5	0,5	0,25	0,5	0,75	0,5	0,5	3,5
	13	0,75	0,5	0,5	1,5	0,5	0,75	0,5	5
	14	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6
	15	1	1	1	1,5	1	1	0,75	7,25
	16	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	17	1	1	1	2	1	1	1	8
	18	0,5	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	19	0,75	0,75	0,75	1,5	1	0,75	0,75	6,25
	20	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	2,75
	21	0,75	1	0,75	1	1	0,75	0,75	6
	22	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	3
	23	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	0,5	4,25
	24	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	2,5
	25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3
	26	0,5	0,25	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,5

GRUPO D	Evaluacion Final							
	P	CrI	Cd	TO	E	I	TD	FINAL
	0,5	0,5	0,25	1	0,5	0,5	0,5	3,75
	0,5	0,75	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4,25
	0,75	0,5	0,5	1,5	0,75	0,5	0,5	5
	0,75	0,75	0,5	1,5	0,5	0,5	0,5	5
	1	1	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6,5
	0,75	0,75	0,25	1	0,75	0,75	0,5	4,75
	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	5,5
	0,75	0,5	0,25	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,25
	0,75	0,75	0,75	1,5	1	0,75	0,5	6
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,75	0,75	0,5	3,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,5	5,75
	0,75	0,75	0,75	1,5	0,75	0,75	0,75	6
	1	1	1	1,5	1	0,75	0,75	7
	0,75	0,5	0,75	1,5	0,75	0,5	0,5	5,25
	1	1	1	2	1	1	1	8
	0,75	0,75	0,5	1	0,75	0,5	0,5	4,75
	1	0,75	1	1	1	0,75	0,75	6,25
	0,25	0,5	0,5	0,5	0,75	0,5	0,5	3,5
	0,75	1	0,75	1	1	0,75	0,5	5,75
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
	0,75	0,5	0,75	1	0,75	0,75	0,75	5,25
	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	3
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
	0,5	0,5	0,25	1	0,75	0,5	0,5	4